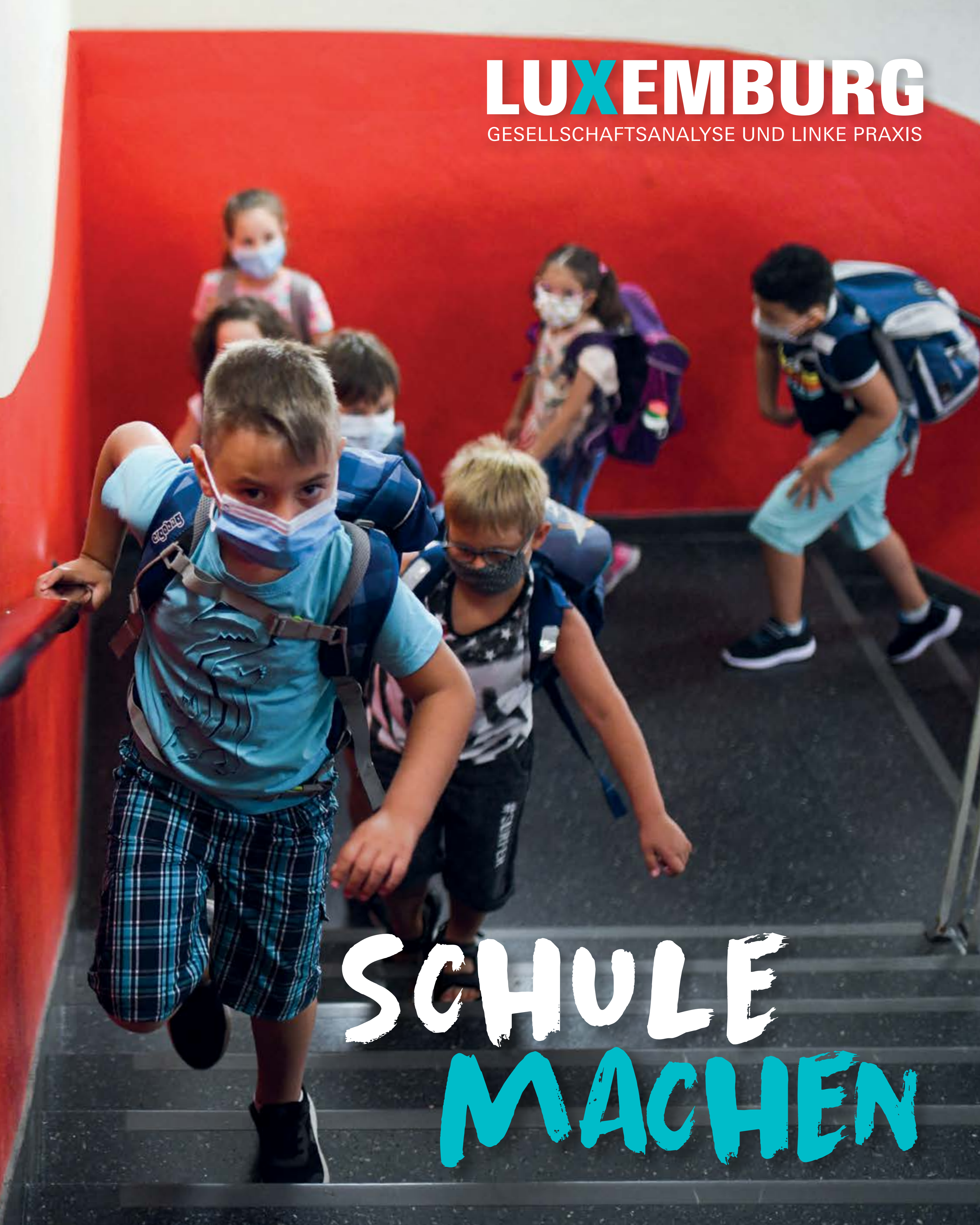
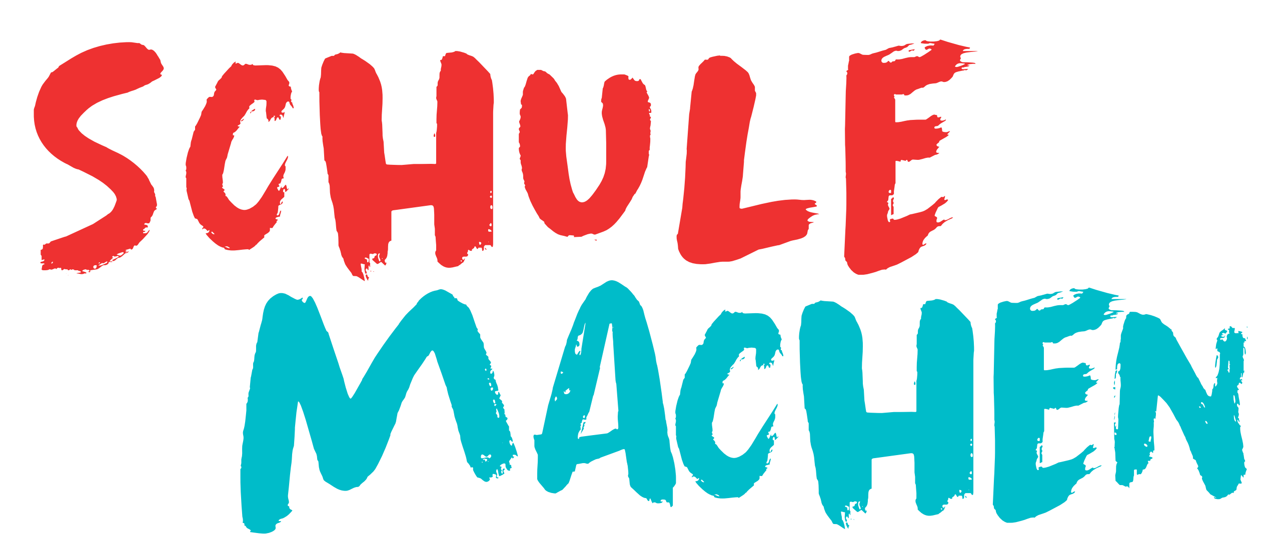

LUXEMBURG
GESELLSCHAFTSANALYSE UND LINKE PRAXIS
SCHULE
MACHEN





Wie die Welt von morgen aussehen wird,

ICH HAB’ NIE

hängt in großem Maß

WAS GEBLICKT,

von der Einbildungskraft jener ab,

NOCHMAL DANKE FÜR NIX

die jetzt gerade lesen lernen.

DIE LEHRER SAGTEN:

Astrid Lindgren

NURA, LASS DEN SCHEISS,

In einer sozialistischen Perspektive muss

ES WIRD ZEIT

über Bildungsgerechtigkeit hinausgegangen

DEINE ZUKUNFT VERKACKT,

und die Frage nach der gesellschaftlichen

DU MUSST GUCKEN,

Arbeitsteilung gestellt werden.

WO DU BLEIBST

Alex Demirović

SXTN



EDITORIAL

Für Kinder und Jugendliche ist Schule ein wichtiger Teil des Alltags: Freund*innen, Liebeskummer, Stress mit den Eltern. Auch die großen Fragen spielen hier eine Rolle: Was wird aus meiner Zukunft? Was ist los mit dem Klima? Warum bin ich »Förderkind« oder meine Schule ein »Brennpunkt«? Und warum fühle ich mich hier so häufig fehl am Platz? Oft ist Schule mühevoll und einschüchternd, eher Lernfabrik als Lebensraum. In kaum einem Land entscheidet die soziale Herkunft so sehr über den Bildungsweg wie in Deutschland. Wenn Schulen auch noch in einem Leistungswettbewerb stehen, erscheinen Kinder, die schlechtere Startbedingungen haben, als »Problem«. Die Ungerechtigkeit ist enorm. Aber was wäre Bildungs*gerechtigkeit*? Wer gleiche Bildung will, muss nicht nur Zugang für alle schaffen, sondern auch die gesellschaftlichen Arbeiten neu und demokratisch verteilen. Dann ist Bildungsgerechtigkeit ein Systemsprenger.

LuXemburg 2/2021 bringt sozialistischen Wind in die Bildungsdiskussion: Was sind die großen und kleinen Schritte hin zu einer Schule für alle? Was fordern Schüler*innen und wie können Lehrer*innen von ihnen lernen? Warum ist Schule für Kinder aus Arbeiter*innen- und Migrant*innenfamilien oft ein Spießrutenlauf? Wie steht es um die berufliche Bildung? Und wie können Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen endlich gemeinsam für bessere Bedingungen kämpfen?

Wir suchen das, was SCHULE MACHEN kann, und werfen einen Blick in Klassenzimmer, in denen jetzt schon kooperativ und ohne (Zeit-)Druck gelernt wird. Wir sprechen mit Lehrer*innen, die auch zuhören können, und zeigen Schulgebäude, die nicht trostlos sind, sondern lebendiger Anlaufpunkt für das soziale Leben in der Nachbarschaft.

LEBENSRAUM STATT LERNFABRIK

Was für eine Schule wollen Schüler*innen?

Gespräch mit Julius van den Burg

»WER DURCHFÄLLT, VERSAUT MIR DIE ABI-NOTEN NICHT«

Warum Ökonomisierung Selektion verschärft

Von Ellen Kollender

SCHULE MUSS ANDERS

Über Bildung, Klassenverhältnisse und Organisierung

Gespräch mit Philipp Dehne



INHALT
SCHULE MACHEN

SCHWERPUNKT



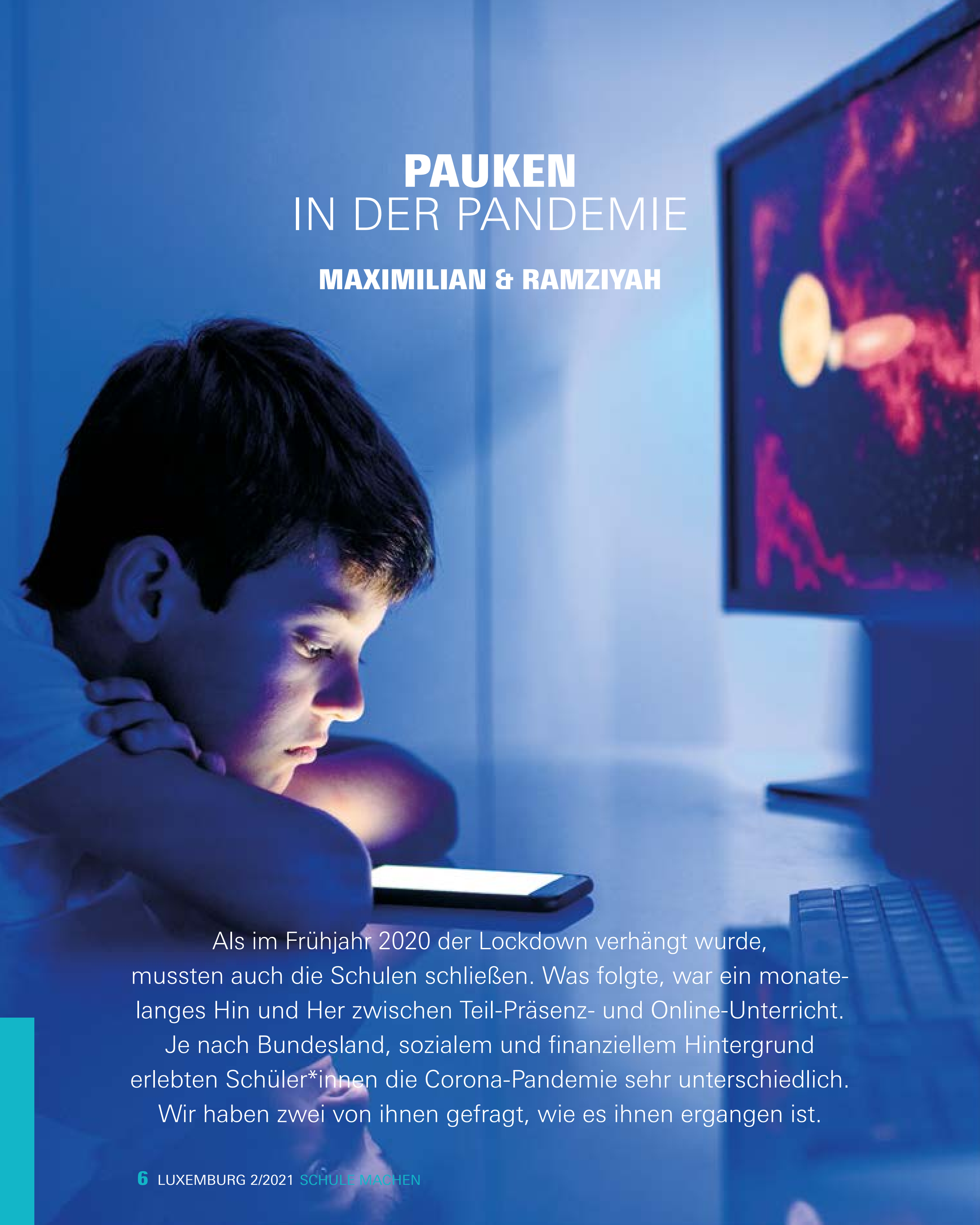




WAS NOCH

IN JEDEM HEFT

LUXEMBURG ONLINE



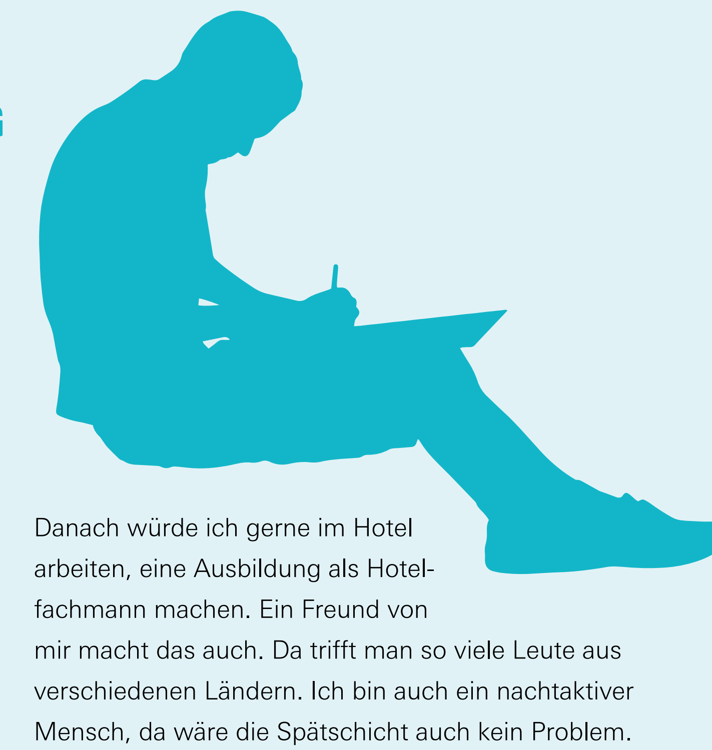
PAUKEN IN DER PANDEMIE

MAXIMILIAN & RAMZIYAH

Als im Frühjahr 2020 der Lockdown verhängt wurde, mussten auch die Schulen schließen. Was folgte, war ein monatelanges Hin und Her zwischen Teil-Präsenz- und Online-Unterricht. Je nach Bundesland, sozialem und finanziellem Hintergrund erlebten Schüler*innen die Corona-Pandemie sehr unterschiedlich. Wir haben zwei von ihnen gefragt, wie es ihnen ergangen ist.

»AM ANFANG HABE ICH NOCH VERSUCHT, MEINEN TAG ZU ORGANISIEREN ...«

MAXIMILIAN



Ich bin Maximilian, 17 Jahre alt. Dass ihr meinen Vornamen hier lest, ist in Ordnung, meinen Nachnamen will ich lieber für mich behalten. Ich wohne in Berlin-Marzahn. Viele Leute wollen nicht hier wohnen, ich bin hier als Kind groß geworden. Seit Kurzem lebe ich in meiner ersten eigenen Wohnung, unterstützt von der Maßnahme Betreutes Einzelwohnen. Meine Miete bezahlt momentan das Jugendamt, so lange, bis ich sie mir alleine leisten kann.

Was ich gerade mache? Ich gehe zur Schule. *Schule und Beruf Berlin e. V.* heißt das Schulprojekt, in dem ich seit Anfang dieses Jahres meine schulische Ausbildung erhalte. Dort haben wir die ganz normalen Fächer, die man für den Abschluss braucht: Mathe, Deutsch, Englisch, Physik. Klingt vielleicht komisch, aber am liebsten mag ich Mathe. Ich liebe Rechnen. In Englisch bekomme ich Nachhilfe, weil ich Angst vor dem Sprechen habe. Auch sowas wie Französisch könnte man dort machen, eine Zeit lang hatten wir auch Psychologie, das fand ich sehr spannend. Voraussetzung für die Aufnahme in dieser Schulform ist, vorher schon mindestens zehn Jahre zur Schule gegangen zu sein. Bisher habe ich noch keinen Abschluss. Auf einer normalen Schule habe ich das nicht hinbekommen. Mit 15 bin ich aus der Oberstufe der Integrierten Sekundarschule ausgeschieden. Zu den Problemen mit meinen Mitschüler*innen, die mich als Heimkind mobbten, kamen schließlich auch Konflikte mit den Lehrer*innen, was schließlich zu meinem Schulabbruch führte. Voraussichtlich mache ich dann nächstes Jahr meinen Mittleren Schulabschluss, vorher muss ich aber noch die Berufsbildungsreife erlangen. Danach würde ich gerne im Hotel arbeiten, eine Ausbildung als Hotelfachmann machen. Ein Freund von mir macht das auch. Da trifft man so viele Leute aus verschiedenen Ländern. Ich bin auch ein nachtaktiver Mensch, da wäre die Spätschicht auch kein Problem.

Unsere Klasse ist wegen der Corona-Pandemie in Gruppen aufgeteilt. Wir sind insgesamt 24 Schüler*innen, haben aber nicht genug Räume, damit alle Gruppen zur gleichen Zeit unterrichtet werden können. Wir müssen ja die Sicherheitsabstände einhalten.

Mein Alltag sieht so aus wie heute, das kann ich jetzt mal beschreiben. Ich bin heute früh um acht Uhr aufgestanden, habe sofort mein Handy angeschmissen und war digital im Prüfungscoaching, danach hatte ich Englisch. Im Prüfungscoaching hatten wir heute das Fach Geschichte. Da wurde uns erzählt, was Geschichte eigentlich ist. Wann

MAXIMILIAN ist 17 Jahre alt, lebt in Berlin und macht bei »Schule und Beruf Berlin e. V.« auf dem zweiten Bildungsweg seinen Abschluss. Danach will er eine Ausbildung als Hotelfachmann anfangen. Er hat eine Weile in einer Wohngruppe gelebt und ist gerade in seine erste eigene Wohnung gezogen.

begann Geschichte, beim Urknall oder erst in der Steinzeit, wo zum ersten Mal etwas dokumentiert wurde? Unser Digitalunterricht sieht dann so aus: Unser Lehrer erklärt was, wir sollen das aufschreiben, verinnerlichen. Wenn wir dann vor Ort in der Schule sind, bekommen wir die Übungen dazu. Und dann bin ich heute um 13 Uhr los, weil ich um 14 Uhr Unterricht hatte. Ich hab' dann halt in der Schule die Übungen gemacht. Da sind dann auch die Lehrer*innen vor Ort. Wenn wir Hilfe brauchen, sind die sofort da. Bei uns wird man nicht zurückgedrängt.

Das ist schon alles gewöhnungsbedürftig. Manchmal ist es anstrengend, wenn man erst nachmittags die Übungsaufgaben bekommt. Dann denkt man schon, man hat jetzt frei, aber weiß, ich bin später noch verpflichtet, da hinzufahren. Das nervt ein bisschen. Aber so ist es halt. Meine Klassenkameraden sind alle ungefähr in meinem Alter, die Ältesten sind 21. Meine Tante macht das auch. Also nicht wundern, sie ist nur zwei Jahre älter als ich. Die holt auch gerade auf dem zweiten Bildungsweg ihren Schulabschluss nach. Sie geht auf eine Abendschule. Da ist das ein bisschen anders. Weil sie an einer staatlichen Schule ist, die abhängig von der Corona-Situation öffnet und dann mal wieder nicht. Für meine Tante ist das sehr schwer. Unsere Schule ist von diesem ständigen Wechsel der Regularien nicht betroffen, ich kann dort immer hinfahren, wenn ich Hilfe brauche. Das kann meine Tante nicht. Sie hat zum Beispiel ein Problem in Mathe, da bekommt sie in der Abendschule keine Unterstützung. Dann springe ich ein.

Schulisch gesehen belastet mich an der Corona-Situation vor allem, dass wir in der Schule konstant eine Maske tragen müssen. Das ist jetzt gerade im Sommer sehr schlimm. Heute habe ich zwischendurch mal keine Luft bekommen, dann musste ich kurz raus. Tief Luft holen für zehn Minuten, und dann musste ich wieder rein in den Unterricht. Es ist sehr stickig im Klassenraum.

Als die erste Corona-Welle kam, lag ich erstmal komplett flach. Ich glaube, da hatte ich auch schon Corona, aber damals hat man noch nicht so viele Tests durchgeführt. Zu der Zeit habe ich auch noch in einer Wohngruppe gelebt. Das war dann halt immer schwierig, wenn sich die anderen nicht an die Distanzregeln gehalten und weiterhin Leute getroffen haben. Ich kann das ja auch voll verstehen. Aber in meiner Familie sind einige Risikopatient*innen mit Lungenproblemen, zum Beispiel meine Oma. Da wäre eine Corona-Infektion echt schlecht. Deshalb regte mich das auf.

Ich hätte mir gewünscht, man hätte von Anfang an gesagt, wir machen alles dicht. Egal, wie schön das Wetter ist, und egal, wie niedrig die Inzidenzzahlen gerade sind. Nächste Woche wird es wieder kälter, dann kommt die nächste Welle. Jetzt sprechen sie von der Delta-Variante. Man kann ja auch viel digital machen. Aber das Problem ist, dass viele Schulen die Ressourcen nicht haben, zum Beispiel nicht ausreichend Laptops zur Verfügung stellen können. Manche kommen aus einem armen Haushalt, haben keinen Laptop, keinen Drucker, um die Arbeitsblätter auszudrucken. Ich hatte das Glück, ich konnte bei meiner Oma drucken, und sie hat mir ihren Laptop gegeben. Dieses Glück hatten andere nicht. Da müsste mehr in Bildung investiert werden. Bildung ist eigentlich so wichtig, nicht jeder kann es sich leisten, lange zur Schule zu gehen oder zu studieren. Ich habe auch eine Zeit lang nach einem Nebenjob als Reinigungskraft oder im Supermarkt gesucht, weil ich mir von dem Geld dann einen eigenen Laptop kaufen wollte. Es ist aber momentan sehr schwierig, etwas zu finden, es ist alles belegt. Ich hatte mich in Schönefeld beworben, die haben mich leider nicht genommen, ich hätte sogar den langen Fahrtweg auf mich genommen. Viele Leute

haben ja auch ihre Jobs verloren. Ein Freund von mir hat jetzt während der Pandemie seine Ausbildung in der Küche abgebrochen, jetzt arbeitet er erstmal als Fahrer bei einem Lieferservice.

Mit der Pandemie begannen auch meine Panikattacken. Wenn ich mich alleine fühle, dann kommen die. Ich merke dann eine innere Anspannung, spüre meinen Herzschlag sehr stark und denke, ich bekomme einen Herzinfarkt. Zwischendurch konnte man ja auch nichts mehr machen. Ich liebe zum Beispiel Schwimmen, das ging dann nicht mehr. Ich konnte nicht mehr einfach mal ins Kino gehen. Ins Kino gehen, den Kopf ausschalten. Stattdessen durfte ich nur zu Hause abhängen und Computerspiele spielen. Und dann wusste man nicht, wann geht alles wieder weiter. Vier oder fünf Mal musste ich auch in Quarantäne, einmal sogar doppelt. Ich kam aus der einen Quarantäne raus und musste zwei Tage später direkt in die nächste. Da hat man dann schon mal keinen Bock mehr. Wir hatten mit der Wohngruppe eine riesige Terrasse, da durfte ich nicht mehr hin und musste in meinem Zimmer sitzen. Am Anfang habe ich noch versucht, meinen Tag zu organisieren, irgendwann wird man dann faul. Die Panikattacken hatte ich im Winter über drei Monate lang jeden Tag. Im Winter war ich in einer Tagesklinik in Lichtenberg und jetzt bin ich auch noch bei einer Psychologin in Behandlung. Die Therapie finde ich sehr schön, ich lerne mich selbst besser kennen. Ich habe jetzt auch wieder eine Struktur in meinem Alltag gefunden. Vielleicht hat mir die Pandemie am Ende sogar geholfen, weil ich mich mehr mit mir selber auseinandersetzen musste. Ich bin über mich hinausgeschossen. Hätte man mir letztes oder vorletztes Jahr gesagt, ich bin 2021 in meiner eigenen Butze, das hätte ich mir nicht vorstellen können.

Protokoll: Ania Spatzier

»ICH HÄTTE MEHR BEWEGUNG GEBRAUCHT, SO WIE IN DER SCHULE.«

RAMZIYAH

Ich heiße Ramziyah und bin zehn Jahre alt. Bisher war ich auf der Grüneberg-Schule in Köln-Kalk, aber nach den Sommerferien gehe ich auf eine neue Schule. Dann komme ich auf eine Realschule in Köln-Mülheim, in die 5. Klasse. Auf die neue Schule freue ich mich schon, aber ich bin irgendwie traurig, dass ich von der Grundschule weggehe. Wir hatten am Mittwoch vor den Ferien sozusagen eine Abschiedsfeier. Da wurden auch Fotos gemacht. Ich habe ein paar Geschenke für Frau Pütz und Herrn Dombach gemacht. Die haben sich richtig gefreut! Frau Pütz ist meine Klassenlehrerin und Herr Dombach ist der Förderlehrer, der macht Kunst und Sport.

Wir haben auch unsere Zeugnisse bekommen. Ich war sehr zufrieden. Die Lehrer schreiben mir einen Text, den hab' ich mir direkt in der Schule durchgelesen. Mir hat's super gefallen! Da ich Förderkind bin, bekomme ich ja keine Noten. Die Lehrer haben zum Beispiel geschrieben, dass ich so weitermachen soll, dass ich stolz auf mich sein soll und dass ich das die letzten vier Jahre gut gemacht habe. Da bin ich auch stolz drauf. An der Grundschule hat mir vieles Spaß gemacht: mit meinen Freunden zu spielen, zu lernen, eigentlich alles. Meine Lieblingsfächer sind Kunst und

RAMZIYAH ist zehn Jahre alt, kommt aus Syrien und hat gerade die Grundschule abgeschlossen. Ab Herbst besucht sie eine Realschule in Köln-Mülheim. Von ihrer neuen Schule wünscht sie sich mehr Bewegungsmöglichkeiten: etwa ein Klettergerüst oder einen Basketballkorb.

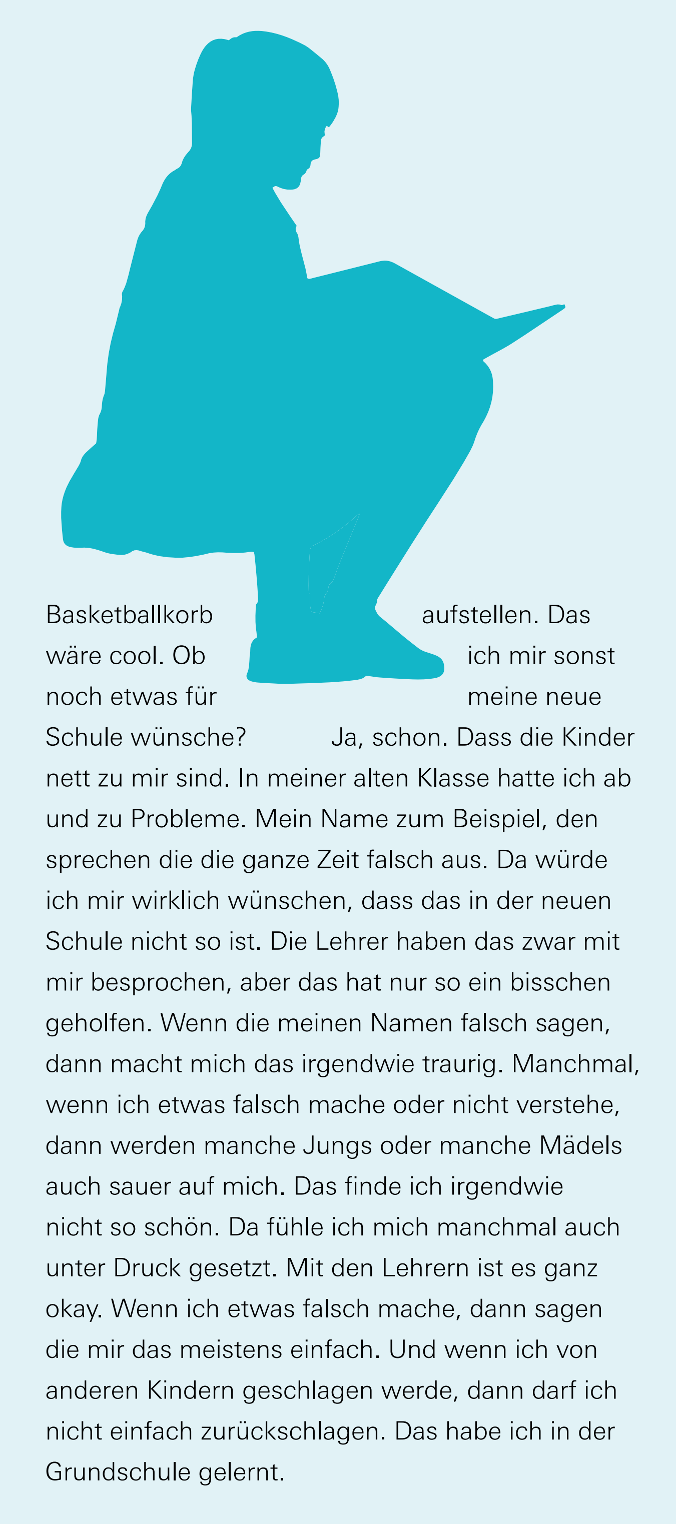
Sport. Deutsch auch ein bisschen, Mathe geht so, das mag ich eher nicht so sehr. Auf der neuen Schule wird es schwieriger. Dann machen wir auch Politik und solche Fächer. Meine Lehrer haben gesagt, dass die Lehrer uns in der weiterführenden Schule zwar auch helfen, aber das meiste müssen wir dann alleine machen. Vor allem bei Mathe mache ich mir Sorgen, da gehen wir in die höheren Zahlen. Aber zum Glück gibt es auch viele Pausen!

Die Zeit, in der ich wegen Corona nicht in die Schule konnte, war blöd. Ich hab' mich zu Hause auf meinem Stuhl immer ganz viel bewegt und die Lehrer haben mir die ganze Zeit gesagt: »Hör auf, dich so viel zu bewegen!« Aber ich brauchte auch ein bisschen Bewegung, so wie in der Schule. Wenn man alleine zu Hause auf dem Stuhl sitzt, ist das irgendwie nicht so cool. Meine Freunde aus der Schule habe ich in der Corona-Zeit schon vermisst. Aber manche konnte ich über mein Handy weiter sehen und da konnte ich auch mit ihnen sprechen.

Wir haben Tablets bekommen, damit wir zu Hause lernen können. Das Tablet muss ich jetzt in den Sommerferien wieder abgeben, aber bisher haben meine Lehrer mich noch nicht deswegen angerufen. Wir haben morgens einen Link bekommen, wo ich gucken konnte, welche Hausaufgaben ich habe und was ich heute alles machen muss. Danach habe ich dann Stunde nach Stunde gemacht, zum Beispiel als Erstes Mathe, und da gab es Arbeitsblätter, die ich natürlich ausdrucken musste. Die Schrift ist auf dem Tablet sonst zu klein. Das habe ich dann gemacht und die Blätter bearbeitet, und dann hab' ich zum Beispiel die Blätter für Deutsch ausgedruckt. Immer so weiter. Manchmal hatte ich auch Kunst, da musste ich nichts ausdrucken, sondern konnte die Aufgabe einfach vom Tablet ablesen, weil die Schrift groß genug war. Manchmal war es schwer, die Aufgaben zu verstehen, aber meistens war es okay. Wenn man Fragen hatte, konnte man sich auch einfach so melden. Erst haben wir Jitsi benutzt, aber das hat nicht so geklappt, deshalb haben wir dann Zoom benutzt. Natürlich hatten wir nicht alle Hefte zu Hause, deshalb mussten wir auch manchmal etwas in der Schule abholen und das Heft dann zu Hause bearbeiten. Früher kam immer eine Frau, die mir mit der Schule hilft, die heißt Monika. Aber wegen Corona konnte sie erstmal nicht mehr zu mir kommen.

Kurz vor den Sommerferien war ich wieder in der Schule, da haben wir auch richtig schöne Sachen gemacht. Wir sind zum Beispiel Eis essen gegangen, hinter den Kalk-Arcaden. Frau Pütz hat uns zum Abschied auch so ein Buch gegeben, das haben wir vorher alles bearbeitet. Ich musste eintragen, was ich alles mag, wie ich heiße, was mich an die Grundschule erinnert und so. Die Lehrer haben das in ein Buch gepackt und uns zum Abschied gegeben. Ich musste auch einen Brief an mich selbst schreiben und sollte dafür überlegen, wie ich in 20 Jahren bin. Das stelle ich mir dann so vor: Ich hab' einen Freund, ich hab' eine Arbeit, zwei Kinder, ein Auto, ein Haus, eine Familie. Vielleicht werde ich Ärztin oder was anderes, aber das weiß ich noch nicht.

In der neuen Schule machen wir in der ersten Woche erst mal eine Kennenlernrunde, bekommen den Stundenplan und bereiten uns vor. Meine neue



Klassenlehrerin kenne ich auch schon. Ich freue mich schon auf die neue Schule, aber ich freue mich auch auf die Ferien. Ich weiß noch nicht so genau, was ich in den Sommerferien mache, aber auf jeden Fall gehe ich manchmal ins Schwimmbad. Oder draußen planschen, weil meine Freundin, die auch hier wohnt, ein Planschbecken hat. Oder wir machen eine Wasserschlacht.

Meine beste Freundin geht auch auf die Realschule in Mülheim, so wie ich. Bei den anderen weiß ich es gar nicht so genau. Eigentlich wollte ich lieber in Köln-Vingst auf die Gesamtschule, das wäre auch näher. Aber da wurde ich nicht angenommen, ich weiß nicht, warum. Jetzt muss ich bald mit dem Bus fahren. Den Weg habe ich mir auch schon gemerkt: Aussteigen, dann über den Zebrastreifen, erst rechts, danach geradeaus, dann links, nochmal links und dann bin ich schon da.

Ich hab' vier Brüder. Wenn wir auf dieselbe Schule gehen würden, dann könnte ich manchmal zu ihnen gehen, fragen, was die so machen, oder wenn ich eine Arbeit schreibe. Aber meine Brüder gehen alle auf andere Schulen. Das ist irgendwie blöd. Wegen Corona mache ich mir eigentlich keine Sorgen mehr. Die Zahlen sind ja niedriger und in der Schule machen wir auch keine Corona-Tests mehr. Die Tests waren okay, aber es war viel besser, wenn wir die alleine machen durften. Sonst musste ich immer niesen!

Wenn ich mir etwas für die neue Schule wünschen könnte, dann würde ich gern mehr Möglichkeiten haben, mich zu bewegen. Man könnte zum Beispiel ein Klettergerüst oder einen Basketballkorb aufstellen. Das wäre cool. Ob ich mir sonst noch etwas für meine neue Schule wünsche? Ja, schon. Dass die Kinder nett zu mir sind. In meiner alten Klasse hatte ich ab und zu Probleme. Mein Name zum Beispiel, den sprechen die die ganze Zeit falsch aus. Da würde ich mir wirklich wünschen, dass das in der neuen Schule nicht so ist. Die Lehrer haben das zwar mit mir besprochen, aber das hat nur so ein bisschen geholfen. Wenn die meinen Namen falsch sagen, dann macht mich das irgendwie traurig. Manchmal, wenn ich etwas falsch mache oder nicht verstehe, dann werden manche Jungs oder manche Mädels auch sauer auf mich. Das finde ich irgendwie nicht so schön. Da fühle ich mich manchmal auch unter Druck gesetzt. Mit den Lehrern ist es ganz okay. Wenn ich etwas falsch mache, dann sagen die mir das meistens einfach. Und wenn ich von anderen Kindern geschlagen werde, dann darf ich nicht einfach zurückschlagen. Das habe ich in der Grundschule gelernt.

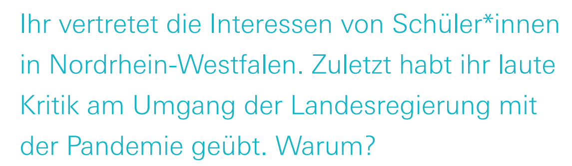
Protokoll: Laura Emmerling

GESPRÄCH MIT JULIUS VAN DEN BURG

LEBENSRAUM STATT LERNFABRIK

WAS FÜR EINE SCHULE WOLLEN SCHÜLER*INNEN?

»Die Pandemie hat deutlich gezeigt, was das Problem ist: permanenter Leistungsdruck.«



Ihr vertretet die Interessen von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Zuletzt habt ihr laute Kritik am Umgang der Landesregierung mit der Pandemie geübt. Warum?

Das Problem ist die Prioritätensetzung. Für die Regierung standen vor allem wirtschaftliche Interessen im Vordergrund. Die kleinen Kinder sollten betreut werden, damit ihre Eltern zur Arbeit gehen können. Und in den Schulen sollen weiterhin Noten vergeben und Klausuren geschrieben werden, um uns fit zu machen für den Arbeitsmarkt. Was völlig außer Acht gelassen wurde, war die psychische Belastung der Schüler*innen durch die Isolation. Es zählten nur die Prüfungen.

Wie sah das konkret aus?

Der Distanzunterricht wurde ganz regulär benotet, obwohl doch offensichtlich ist, wie stark sich da die sozialen Unterschiede auswirken. Er wurde auch als gleichwertige Vorbereitungszeit für Prüfungen anerkannt. Nach nur zwei Wochen Rückkehr in die Schule durften schon wieder normale Klausuren

geschrieben werden. Das hat enormen Stress ausgelöst.

Wurde euer Protest gehört?

Es gibt formal einen Dialog, in den wir und die Eltern- und Lehrervertreter eingebunden sind. Faktisch hat die Ministerin den Kurs einfach durchgezogen. Uns wurde zugesichert, man würde dieses Jahr bei den Prüfungen Rücksicht nehmen. Am Ende hatten wir in NRW eine der härtesten Matheprüfungen im Abitur, so schwer, dass es sogar durch die Medien ging.

Wie reagieren die Schüler*innen? Gibt es viel Unmut?

Bei uns haben sich unzählige Schülervertretungen aus ganz NRW gemeldet, von denen wir zum Teil noch nie vorher gehört hatten. Die schrieben uns: »Wir schaffen das nicht, das ist verrückt, wir gehen auf die Barrikaden.« Die Sache hat viele politisiert. Aber es gibt auch andere Meinungen. Manche sehen gar keine Möglichkeit, sich dem Druck zu entziehen, oder haben ihn schon total verinnerlicht. Ich finde, die Pandemie hat noch einmal ganz deutlich gezeigt, dass das Problem der permanente Leistungsdruck ist. Es gibt Schüler*innen, die wochenlang keine Zeit mehr für irgendwas anderes haben, als für Klausuren zu lernen. Das ist so ein Grundgefühl: zu wenig Zeit zum Leben.

Wie müsste denn jetzt gehandelt werden?

Bei den Vorschlägen der Politik, wie etwa den Nachhilfecamps, geht es immer nur darum, Lehrinhalte aufzuholen. Wir brauchen aber auch Angebote für die seelische Gesundheit. Die Vorstellung ist immer, den Stoff zu 100 Prozent nachzuholen, durch privates Nacharbeiten, und dann im Lehrplan einfach weiterzumachen. Das geht aber nicht. Wir müssen Dinge streichen, um aus dem Stress rauszukommen. Wir würden uns Angebote wünschen, die wirklich alle erreichen, zum Beispiel Freizeitangebote, bei denen sich Jugendliche treffen, wo sie miteinander und mit Sozialarbeiter*innen über die Pandemie sprechen können. Das ist ein Grundproblem: Schule ist im Moment für uns vor allem ein Lernort. Aber wir wünschen uns eine Schule, die auch ein Lebensort ist, wo man gerne hingeht.

Wie würde so eine Schule aussehen? Was ist eure Idealvorstellung?

Das Wichtigste ist, dass wir wegkommen vom Konkurrenzkampf in der Bildung. Und dafür müssen wir weg vom mehrgliedrigen Schulsystem. Es macht keinen Sinn, Kinder nach der vierten Klasse zu selektieren und zu entscheiden, wer Abitur machen darf und wer nicht. Wir wissen durch Studien, wie stark das vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst wird. Wir fordern stattdessen eine inklusive Ganztags-Gesamtschule für alle, wo gemeinsam gelernt wird. Es gibt heute schon Gesamtschulen, aber die lösen diesen Anspruch oft nicht ein. Solange die Gesamtschule neben dem Gymnasium als »höherer« Schulform existiert, wo »die Besten« ausgebildet werden, wird sie immer abgewertet.

JULIUS VAN DEN BURG ist im Vorstand der Landesschüler*innenvertretung in Nordrhein-Westfalen und Schüler*innen der 11. Klasse an einem Gymnasium.

Wie würde der Unterricht in eurer idealen Schule aussehen?

Es gäbe kleinere Klassen und der Unterricht wäre darauf ausgerichtet, dass man kooperativ lernt, sich untereinander austauscht und nicht nur frontal mit den Lehrern. Kompetenzen zu erlernen wäre wichtiger als stupides Auswendiglernen. Und es würde keine Noten mehr geben – denn sie sind komplett subjektiv. Wir möchten ein Zeugnis mit einem individuellen Feedback zum ganzen Lernprozess. Nur Klausuren zu bewerten, führt nur zu »Bulimie-Lernen« und ist aus unserer Sicht nicht sinnvoll. Und natürlich wäre die ideale Schule auch eine demokratischere Schule.

Was ist denn eine demokratische Schule für dich?

Das Ziel wäre, dass wir nicht einfach die herrschenden Verhältnisse vermittelt bekommen, sondern dass wir lernen, sie kritisch zu hinterfragen. Dafür braucht es Respekt und Interesse an den Meinungen der Schüler*innen, nicht den Druck, sich an die Meinung der Lehrperson anzupassen. Das hat natürlich auch mit weniger Prüfungen und Lehrplänen zu tun. Ganz wichtig wäre auch eine starke Schülervertretung an der Schule. Sie bräuchte ein eigenes Budget, das sie selbst verwalten und für Projekte einsetzen kann. Außerdem muss ihre Stimme aufgewertet werden: Warum haben die Vertreter der Eltern in der Schulkonferenz das gleiche Gewicht wie die Schüler*innen? Wir können unsere Interessen doch selbst vertreten, ohne den Umweg über die Eltern.

Wie groß ist bei Schüler*innen denn überhaupt das Interesse, mehr mitzuentscheiden?

Die Unzufriedenheit ist meinem Eindruck nach ziemlich groß. Zum Beispiel beim Thema Digitalisierung. In meiner Stufe mussten sich alle ein Tablet selbst zulegen. Wer nicht die finanziellen Möglichkeiten hat, schreibt immer noch auf Papier und ist der Außenseiter. Da sagen fast alle: Das ist unfair, das könnte man viel besser regeln. Aber die wenigsten haben den Eindruck, sie können was verändern. Das ist ja auch nicht verwunderlich. Meiner Generation wird ja von der Politik permanent vermittelt, dass wir keine Entscheidungsmacht haben.

Welche politischen Themen bewegen denn deine Mitschüler*innen?

Bei uns in der Stadt machen viel mehr Jugendliche bei Fridays for Future mit als in der Schülervertretung. Weil das Thema uns so berührt und die Folgen so offensichtlich sind. Darüber wird ständig diskutiert, auch im Politikunterricht. Aber auch die soziale Ungerechtigkeit in der Welt beschäftigt viele. Dass man sieht, wie die Produktionsbedingungen weltweit sind, wie unfair die Handelsbeziehungen sind. Viele versuchen, am eigenen Konsumverhalten etwas zu verändern, auch wenn sie vielleicht nicht auf die Straße gehen.

Fridays for Future hatte riesigen Zulauf unter Schüler*innen, aber politisch wurde wenig erreicht. Führt das zu Resignation oder sagen die Leute: »Jetzt erst recht«?

Es gibt beides. Es gibt Menschen, die sich seit zwei Jahren richtig reinhängen und jetzt sehen, dass überhaupt nichts passiert und niemand die Politiker abstraft. Das ist frustrierend, auch weil man als Schüler meistens nicht einmal wählen darf. Der Anteil von unter 30-Jährigen ist in unserer Gesellschaft

inzwischen sehr gering. Da hat man schnell das Gefühl, dass man sowieso nichts verändern kann. Trotzdem haben wir ja durchaus was in Bewegung gebracht. Das Klima ist ein Riesenthema, es beeinflusst die Wahlen. Ich glaube, viele aus meiner Generation haben in den letzten Jahren gelernt, dass sie den Regierenden nicht vertrauen können, sondern Druck machen müssen für einen Wechsel. Uns ist klar: Wenn wir jetzt nichts machen, dann ist die Welt in ein paar Jahren kaputt. Da können wir nicht sagen: Mir reicht's, ich kann nicht mehr. Da gehen manche eher zu radikaleren Aktionsformen über und blockieren bei Extinction Rebellion die Straßen oder gehen mit Ende Gelände in die Kohlegrube.

Gleichzeitig sagst du, der Druck ist hoch, zu funktionieren, gute Noten zu haben, sich gute Chancen zu sichern. Wie viel Raum bleibt da für Widerstand und politisches Engagement?
Der Druck ist sehr groß, und das ist schwer zu vereinbaren. Das sieht man ja auch an der Zusammensetzung der Jugendbewegungen, an der fehlenden Diversität. Aktiv sind dann eben oft Schüler*innen, die sozioökonomisch gutgestellt sind, die sich in der Schule nicht so anstrengen müssen und auch mit wenig Aufwand gut durchkommen. Und andere sagen dann eben, ich muss in die Schule gehen, ich kann es mir nicht leisten, jeden Freitag beim Klimastreik mitzumachen. Das kann man niemandem übelnehmen, aber es müsste eigentlich anders sein.

Ich habe mir einmal die Websites der Landesschülervertretungen in Deutschland angeschaut. Mit euren linken Forderungen seid ihr da ziemlich in der Minderheit.
Ja, da gibt es große Unterschiede. Nicht alle wollen ihr politisches Mandat nutzen und viele sind völlig unpolitisch. Es gab immer wieder den Versuch, auf Bundesebene eine starke Schülerbewegung aufzubauen. Das ist leider kläglich gescheitert. Heute haben wir eine Bundesschülerkonferenz, die sich weigert, zu gendern, und das ist nur einer von vielen Gründen, warum wir als Landesschülervertretung in NRW nicht Teil davon sind. Wir tauschen uns aber auch mit anderen Landesschülervertretungen aus. Manche nutzen einfach andere Wege und versuchen, direkt Einfluss auf die Entscheidungsträger*innen zu nehmen. Aber natürlich gibt es auch Leute, denen es mehr um die eigene Profilierung geht als um politische Anliegen.

Gibt es auch den Vorwurf, dass ihr mit euren Positionen gar nicht für »die Schüler*innen« sprecht?
Wir sind keine Meinungsvertretung, sondern eine Interessenvertretung. Das macht es ein wenig einfacher. Wenn wir zum Beispiel sagen, wir wollen weniger Leistungsdruck, wir wollen, dass Menschen gern in die Schule gehen, dann ist das im Interesse der Schüler*innen. Und wir versuchen, das politisch auszubuchstabieren. Wir wollen ja auch meinungsbildend wirken und haben immer wieder Rückkopplung in die einzelnen Städte und Kreise. Ich teile auch das Bild der unpolitischen Schülerschaft nicht. Wir sehen doch an Bewegungen wie Fridays for Future, wie groß das Interesse an politischer Veränderung ist.

Das Gespräch führte Hannah Schurian.

WIDER DAS 45-MINUTEN-REGIME
DIGITALES LERNEN IN DER PANDEMIE

KARL-HEINZ HEINEMANN

Das Homeschooling war für Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern eine enorme Herausforderung. Für viele war es aber auch Anlass, Schule ganz anders zu machen.

Zu Zeiten des Lockdowns hat Ramziyah, ein zehnjähriges Mädchen aus einer geflüchteten Jesiden-Familie, jeden Schultagsmorgen an ihrem Tablet verbracht (vgl. die Nahaufnahme in diesem Heft). Ihre Klassenlehrerin Margret N. hat die 25 Schüler*innen pünktlich um halb neun vor dem Bildschirm versammelt, und sie hat darauf geachtet, dass alle dabeisind. Bis 13.30 Uhr mussten sie ihr die am Tag erledigten Aufgaben schicken. »Gerade im Homeschooling war es wichtig, ihnen eine Struktur zu geben,« sagt sie. Unter den Arbeitsaufträgen waren auch praktische Projekte wie Experimente mit Wasser oder Wetterbeobachtungen, die die Kids in Gruppen erledigen konnten. Ihr war es wichtig, alle Kinder zu erreichen, sie nicht alleinzulassen, und das sei ihr fast besser gelungen als im Präsenzunterricht. Zumal sie die Eltern mit ins Boot geholt hat, die nun mitverfolgen konnten, woran ihre Kids so arbeiten. Offenbar muss man sich schon ein wenig im digitalen Raum auskennen, um in Online-Sitzungen Arbeitsgruppen einzurichten, denn längst nicht alle Lehrer*innen haben das geschafft.

Viele Lehrkräfte fühlten sich überfordert: Videokonferenzen, die Überprüfung der Aufgaben, der Kontakt mit Eltern und Schüler*innen – wer das alles ernst genommen hat, kam schnell auf eine 60-Stunden-Woche, wie es Margret N. gegangen ist. Bei der Aneignung der neuen Techniken und ihrer Möglichkeiten waren sie ziemlich auf sich allein gestellt. Nur wenige Schulen konnten so schnell eine systematische Fortbildung aus dem Boden stampfen, wie es nach dem Abbruch des Präsenzunterrichts nötig gewesen wäre. Da tun sich Welten auf zwischen Lehrkräften, die zumindest bereit sind, sich auf die neuen Techniken einzulassen, und jenen, denen diese



nach wie vor fremd, unheimlich, ja feindlich erscheinen, auch weil sie sich durch die neuen Herausforderungen infrage gestellt sehen.

Ramziyah hat ein Tablet von der Schule bekommen, einen Drucker haben sie nicht zu Hause. Wenn sie etwas ausgedruckt haben will, schickt sie es den Nachbarn. Sie hat zumindest ansatzweise gelernt, selbstständig zu arbeiten, auf ihre Zeiteinteilung zu achten, und sie weiß nun, dass man mit Computern auch anderes machen kann als zu spielen.

… ZIEMLICH UNVORBEREITET

So wie bei Ramziyah und Margret sieht es nicht in jeder Grundschulklasse aus. Zunächst hapert es an der Ausstattung. Die GEW hat dazu eine Studie in Auftrag gegeben, die besagt, dass nur an etwa der Hälfte der Schulen die technischen Voraussetzungen für die Nutzung digitaler Medien gegeben sind – ein auch für Schüler*innen nutzbares WLAN, Endgeräte, technischer Support, oder gar eine eigene Schul-Cloud, um nur einige zu nennen.[1] Insofern ist die Forderung nach besserer Ausstattung berechtigt.

Die Umsetzung des Homeschooling war außerdem stark vom Engagement und den Fähigkeiten der Lehrer*innen abhängig. Margret N. hat sich ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Lernsystemen allein angeeignet. Und die Betreuungsdichte hat sie sich selbst zum Maßstab gesetzt. Also: mehr Lehrkräfte und mehr Fortbildungen.

Mit der durch die Pandemie erzwungenen Nutzung von Internet und Computern brach für viele Lehrkräfte eine immer noch neue Welt in die Schule ein und stellte über Jahrhunderte überlieferte Routinen infrage. Gelernt wird nicht mehr in der gewohnten Formation im Klassenraum, sondern individuell, zu Hause vor dem »Endgerät«. Der 45-Minuten-Takt ist perdu, die Schüler*innen können oder müssen sich ihre Zeit selbst einteilen. Anleitung und Begleitung durch die Lehrperson sind nicht mehr durch den Raum und die gemeinsam verbrachte Zeit vorgege-

KARL-HEINZ HEINEMANN ist Vorsitzender der Rosa-Luxemburg-Stiftung Nordrhein-Westfalen, Soziologe und hat viele Jahre als Bildungsjournalist für öffentlich-rechtliche Anstalten und Printmedien gearbeitet. Seit 2015 leitet er den Gesprächskreis Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

ben – eine Herausforderung für Lehrende, Schüler*innen und auch die Eltern. Doch Kinder brauchen Anleitung und Betreuung. So schnell wird es die dafür ausgebildeten Lehrer*innen nicht geben. Einige Schulen kooperieren mit Universitäten – Studierende für das Lehramt können diese Aufgabe übernehmen. Eine Win-win-Situation, wie es so schön heißt: Die Studierenden sammeln Erfahrungen, ihnen gelingt es oft sogar besser, den Kontakt zu den Eltern herzustellen.

DIE GELEGENHEIT BEIM SCHOPF PACKEN

Digitale Medien bieten zweifellos bessere Möglichkeiten, das Lernen an individuellen Bedürfnissen auszurichten, also jede*n Schüler*in nach einem Programm lernen zu lassen, das auf ihren Entwicklungsstand zugeschnitten ist und auch noch nach den Leistungen im jeweiligen Fach differenziert. Doch damit schlagen auch die Tücken der Individualisierung zu: Fehler und Umwege sind für den Bildungsprozess wichtig – sie werden nun vermieden. Lernen ist ein sozialer Prozess, er entsteht, wenn Menschen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen zusammenwirken, sich helfen, bestärken und korrigieren. Das tun angeblich auch schlaue Programme, aber wenn der soziale Kontakt fehlt, hat das schwerwiegende Folgen für das Lernen wie für die psychische Gesundheit der Kinder.

Tatsächlich hat sich die soziale Spaltung durch Homeschooling vertieft. Die Leopoldina (2021, 9) stellt in ihrer Ad-hoc-Stellungnahme vom 21. Juni fest, »dass die Leistungseinbußen für Kinder mit schwächeren Vorleistungen und aus Familien mit wenigen Ressourcen besonders groß sind. Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen die Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben, nehmen die Pandemie als belastender wahr. Sie empfinden das Lernen als anstrengender und haben häufiger Probleme, den schulischen Alltag zu bewältigen.«

In der einen Familie sind Eltern und Geschwister geübt, ihre Arbeit mit Computern und übers Internet zu erledigen, in der anderen Familie fungieren ähnliche Geräte vor allem als Spiel- und Unterhaltungsmedium. Kinder, die ihren Wochenplan auf dem Display eines Smartphones angucken müssen und keine Möglichkeit haben, etwas auszudrucken, sind im Homeschooling zusätzlich benachteiligt.

Corona hat gezeigt, was Schüler*innen und Lehrer*innen an Schule wichtig ist: ein sozialer Raum, ein Ort der Begegnung, der Kommunikation, sei es im Unterricht oder in der Pause, beim Fußballspielen oder bei den Theaterproben. Die erste Empfehlung der Leopoldina lautet daher: »Offenhalten von Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung geeigneter Schutzmaßnahmen und Ermöglichen eines Präsenzbetriebs, da für nahezu alle Kita-Kinder und Schulkinder der Präsenzbetrieb in Kitas und Schulen die effektivste Art des Lernens ist.« (Ebd., 2)

Wenn Schule als Raum der Kooperation und Begegnung wichtig ist, müssen wir über ihre Gestaltung neu nachdenken: Warum wird der Unterricht in Klassengröße und im 45-Minuten-Takt organisiert? Muss es nicht andere Formen der Zusammenarbeit geben, also Gruppenarbeit, Projektarbeit? Die Arbeit am Computer und im Internet erschließt neue Möglichkeiten der Recherche und der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Muss die

Schule nicht dafür im wörtlichen Sinn Raum geben, also eine andere Raumaufteilung anbieten? Und natürlich braucht eine so organisierte Schule auch mehr Personal. Nur: Lehrer*innen fehlen schon heute. Warum nicht für begrenzte Aufgaben andere Fachkräfte, Künstler*innen, Handwerker*innen, Journalist*innen in die Schule holen? Für die 4,3 Milliarden Euro, die als »Kinderbonus« von 300 Euro ausbezahlt wurden – »ein konsumförderndes Strohfeuer« –, könnte man alle 240 000 Lehramtsstudierenden für ein Jahr in die Schulen holen, mit monatlich 1 500 Euro, hat Matthias Greffrath (2021) für einen Essay im Deutschlandfunk ausgerechnet.

Jetzt wäre es Zeit, Schule neu zu denken. Doch stattdessen wollen die Kultusminister*innen möglichst schnell zurück zum Alten, das sich nicht bewährt hat. Es geht nur darum, die Lücken in den Hauptfächern zu schließen, den Stoff nachzuholen, also mehr von der alten Paukschule.

DIGITALISIERUNG LERNEN

Es reicht nicht, neue Medien als Lernmittel zu integrieren. Bei der Digitalisierung geht es um einen gesellschaftlichen Prozess, der auch Gegenstand und Inhalt von Bildung, also von Schule und Lernen werden muss. Das Internet ist »zur vielleicht wichtigsten Infrastruktur der Welt geworden« (Daum 2020, 7). Selbst unter Medienkritiker*innen ist unstrittig, dass digitale Medien zum Thema in der Schule werden müssen. Kinder und Jugendliche lernen ohnehin damit umzugehen, ganz ohne Schule, und sie machen auf diesem Gebiet Eltern und Lehrer*innen etwas vor.

Die Wahrnehmung von Welt verändert sich dadurch. Sie geht mit Verlusten einher, die in der Struktur des Mediums liegen: Lernen mit allen Sinnen etwa. Förderpädagog*innen üben mit ihren Schüler*innen Lesen und Schreiben mit Russisch Brot – da hat man etwas zum Anfassen. Schreiben mit der Hand entwickelt nicht nur sensorische, sondern auch intellektuelle Fähigkeiten (vgl. Schmermund 2020). Die schiere Unendlichkeit des Cyberspace nährt die Illusion, dass alles Wissen verfügbar sei, es entsteht eine virtuelle Welt, deren Bezug zur materiellen Realität immer wieder überprüft und hergestellt werden muss. Und diese Welt scheint auf geheimnisvolle Weise vernetzt durch »Hypertextualisierung«. Da fragt sich die Old-School-Denkerin: Wo bleibt die Systematik? Eine gigantische Aufgabe für Bildung!

Digitalisierung wird oft als ein Schicksal dargestellt, das über uns hereingebrochen ist, das sich selbstständig vollzieht und unilinear ist, dem man in der Bildung also nur noch folgen kann. Doch wissen wir ja von anderen technisch-wissenschaftlichen Prozessen: Sie sind steuerbar, können sich so oder so entwickeln. Ihre scheinbare Alternativlosigkeit ist eine Ideologie, die gerade durch das Umdenken in der Klimakatastrophe gründlich infrage gestellt wird. Ein Bewusstsein davon zu entwickeln, ist vordringliche Aufgabe von Bildung.

Der Maßstab für Bildung muss sein, ob sie allen, unabhängig von ihrer Herkunft, alle Möglichkeiten erschließt, sich diese Welt anzueignen, sich selbst im Gestaltungsprozess, der Arbeit heißt, zu verändern; ob sie Möglichkeiten eröffnet, die die Gesellschaft gegenwärtig der Mehrheit noch vorenthält: so sprechfähig zu sein, dass man am öffentlichen Diskurs teilnehmen kann, hinterfragen zu können,

was sich im Betrieb und in den unmittelbaren Beziehungen tut, nachvollziehen zu können, was bei den Koalitionsverhandlungen oder in den Nachrichten verhandelt wird.

Sicherlich muss man den praktischen Umgang mit den neuen Medien erlernen, aber auch, wie man sie sinnvoll nutzen kann – das enthält schon eine gesellschaftliche Perspektive. Davon bekommen die Schüler*innen jetzt dank Corona einiges mit. Wichtig ist aber auch, wie diese Medien die Beziehungen der Menschen untereinander verändern, wie sich Arbeitsprozesse, Öffentlichkeit, Konsumverhalten wandeln. Das sind Themen, die weit über einen anwendungsbezogenen Informatikunterricht hinausgehen. Bildung kann hier auch Kritikfähigkeit stärken, sie ermöglicht es, die Welt, die Gesellschaft, den Gegenstand, die Beziehung dazu aus der Distanz zu betrachten, sich von der unmittelbaren Anschauung – oder der Begeisterung für das tolle neue Gerät – zu distanzieren.

Mit der scheinbar unendlichen Verfügbarkeit von Informationen nimmt die Selektivität dessen zu, was wir noch wahrnehmen können, es entstehen die »Filterblasen«, Fake News finden ihre gläubigen Abnehmer*innen. Digitalisierung, die Individualisierung vor dem Bildschirm macht die Schule als Sozialraum nicht überflüssig, im Gegenteil. Bildung, die auf den kritischen Umgang mit Digitalität vorbereitet, kann aber nicht in einem weiteren Schulfach »Informatik« geleistet werden. Nötig ist es, ein breites philosophisches, gesellschafts- und sprachwissenschaftliches Grundgerüst zu schaffen, das Bildung im Sinne von Kritikfähigkeit fördert.

Digitalisierung findet darüber hinaus in einem interessengeleiteten sozialen Raum statt. Der Markt von Medien, Netzen und Programmen ist hochgradig monopolisiert. Nicht nur die Schulen sind ein gigantischer Markt. Die Verkäufer*innen von Netzen und Hardware können dort ihre künftigen Konsument*innen konditionieren. Und die Sammlung und Auswertung der Informationen, die übers Netz gehen, sind die neuen Waren der Internetindustrie, an deren Erzeugung nun auch Schüler*innen und Bildungseinrichtungen nolens volens beteiligt sind. Wenn wir uns dem kaum mehr entziehen können, dann wird es umso wichtiger, darüber in den Schulen aufzuklären.

WO WIR HINWOLLEN

Für eine linke Debatte um Bildung heißt das: Zu lernen, dass man auf Computern nicht nur spielen und chatten kann, sondern was sonst noch alles damit möglich ist, gehört unbedingt zur Allgemeinbildung. Die Informationstechnik bietet die Chance, sie im Lernprozess gerade dort einzusetzen, wo besondere Unterstützung vonnöten ist, etwa bei der Aneignung der deutschen Schriftsprache, im Fremdsprachenlernen oder in der Mathematik. Die Möglichkeiten sind vielfältig.

Bildung bedeutet aber auch die Fähigkeit, sich von der Unmittelbarkeit der Anschauung distanzieren zu können, Differenz zu erkennen. Um zu verstehen, worum es bei der Digitalisierung geht, und um künftige neue Entwicklungen einordnen zu können, brauchen wir nicht in erster Linie die Kenntnis der neuesten Gerätschaften und Programme, sondern, wie man so schön sagt, solide Bildung. Aber diese besteht eben nicht nur aus Geisteswissenschaften und naturwissenschaftlichen Grundlagen, sondern darin,

auch technologische Entwicklungen auf der Höhe der Zeit zum Gegenstand schulischer Bildung zu machen. Hier ließe sich an die Ideen der polytechnischen Bildung – in ihrer Doppelbewegung aus systematischer Einsicht und praktischer Anschauung – anknüpfen (vgl. Hein in diesem Heft).

Auch die Rolle des*der Lehrer*in verändert sich. Für manche scheint die aktuelle Entwicklung die Erfüllung eines scheinbar antiautoritären Traums: die Egalisierung der Lehrer*innen, die ihre Führungsrolle verlieren und zu Lernbegleiter*innen werden. Schule als Zwangsanstalt könnte überflüssig werden, alle könnten am heimischen Computer lernen, sich zu freien Lerngruppen zusammenfinden. Soziale Medien erleichtern das ja. Klingt schön, aber tatsächlich wird so die Vorstellung vom individualisierten Lernen am Computer auf die Spitze getrieben. Aus Individualisierung wird schnell Vereinzelung, aus sozialem Lernen in einer heterogenen Gruppe wird isoliertes Pauken. Solche Horrorszenarien stehen den Kritiker*innen der Digitalisierung in der Schule vor Augen.

So wird es aber nicht kommen. Ivan Illich wollte die Schule als Institution abschaffen und auch Alexander Sutherland Neill hatte so etwas im Sinn. Deren Erwartungen sind nicht eingetreten. Und deshalb müssen wir auch nicht befürchten, dass dies den Protagonist*innen der Digitalisierung gelingen wird. Mit gutem Grund wollen wir obsolete Rituale und Praktiken abschaffen, wie die 45-Minuten-Unterrichtsstunde, Noten und Zeugnisse, aber vielleicht steckt da auch eine Dialektik im Beharrungsvermögen der Institution Schule – dass es uns vorerst das Horrorszenario erspart, in dem die Schule durch Netzwerke, die Lehrerin durch Computer, Zeugnisse durch Computerdiagnostik und Lehrpläne durch Lernprogramme ersetzt werden. Wir sollten aber die Chancen nutzen, die die Digitalisierung für eine Transformation von Schule bietet: Die Bereitstellung von Wissen wird durch die Maschinen erleichtert, die Schule kann sich auf das Wichtigste konzentrieren, auf die Stiftung von Sinn und Gesellschaftlichkeit, oder, wie Matthias Greffrath (2021) schreibt: »Die öffentliche Schule muss zu dem Ort werden, an dem es um die Frage gehen muss, wo wir hinwollen und wie wir da hinkommen, ein Ort, an dem Archäologie, Anthropologie und Astronomie eine Rolle spielen sollten.«

Zum Thema Digitalisierung und Bildung hat die Rosa-Luxemburg-Stiftung ein Materialheft veröffentlicht: Heinemann, Karl-Heinz (Hg.), 2019: Digitalpakt und die Folgen. Was und wem soll digitale Bildung nützen? Materialien Nr. 30, Berlin

LITERATUR

Daum, Timo, 2020: Digitalisierung und Kapitalismus. Algorithmen und User*innen, in: GEW, 2020: Gesellschaft digital? Herausforderungen der Digitalisierung für Gesellschaft, Bildung und Unterricht, Frankfurt a. M., 7–11

Greffrath, Matthias, 2021: Was die Schule der Zukunft leisten sollte, www.deutschlandfunk.de/inventur-und-neustart-3-3-was-die-schule-der-zukunft.1184.de.html?dram:article_id=499411

Leopoldina 2021: 8. Ad-hoc-Stellungnahme: Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen, 21.6.2021

Schmermund, Katrin, 2020: Warum wir wieder mehr mit der Hand schreiben sollten. Interview mit dem Neurowissenschaftler Henning Beck, in: Forschung & Lehre 2/2020

1 Vgl. hierzu eine Studie der GEW unter www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/studie-digitalisierung-im-schulsystem-technikluecken-ungleichheiten-belastete-lehrkraefte/.

GESPRÄCH
MIT PHILIPP DEHNE

SCHULE MUSS ANDERS
ÜBER BILDUNG, KLASSENVERHÄLTNISSE UND ORGANISIERUNG

» Ob Bildung oder Pflege: Das Problem ist der Normalzustand, nicht der Streik. «



Du hast die Berliner Kampagne *Schule muss anders* mitgegründet. Wie bist du dazu gekommen?

Ich habe mehrere Jahre sehr gerne als Lehrer gearbeitet. Aber immer häufiger habe ich mich gefragt, was ich hier eigentlich mache: Gute Bildungs- und Beziehungsarbeit leisten oder strukturellen Missstand verwalten? Mir ist klar geworden, dass sich die grundlegenden Probleme des Bildungssystems nicht individualisiert im Klassenraum lösen lassen. Das war der Grund, zu kündigen und zu überlegen, wie wir uns schulübergreifend organisieren können.

Wer genau ist Teil der Kampagne?

Wir bringen Eltern, Beschäftigte und Schüler*innen zusammen – eine einfache, aber schlagkräftige Idee, die in den letzten Jahrzehnten in Berlin jedoch noch niemand wirksam verfolgt hat. Gestartet wurde die Kampagne von der Initiative *Schule in Not*, in der ich aktiv bin, dem *Berliner Bündnis für schulische Inklusion* und den *Berliner Bürgerplattformen*. Dann haben sich weitere Akteure wie die GEW Berlin oder die studentische

Lehramtsinitiative *Kreidestaub* angeschlossen (vgl. Sagasser/Zielke in diesem Heft) und seit Kurzem auch der Landesverband der Kita- und Schulfördervereine Berlin-Brandenburg und der Landesschüler*innenausschuss Berlin. Aber die Mehrheit der Aktiven sind Einzelpersonen, die auf die eine oder andere Art mit Schule zu tun haben, bisher nicht organisiert waren und etwas verändern wollen.

Was sind eure Anliegen?

Uns geht es um gute Lern- und Arbeitsbedingungen. Wir kämpfen für eine gerechte und inklusive Schule für alle. Das deutsche Schulsystem ist von starker Segregation, einem eklatanten Personal- und Ausstattungsmangel und einem oft altbackenen, defizitorientierten Blick auf die Schüler*innen geprägt. Jugendliche berichten uns von großem Leistungsdruck und »Bulimielernen«. Unter dem Personalmangel leiden vor allem diejenigen, die bereits benachteiligt sind, was die Bildungsungleichheit weiter verschärft. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass im Alltag oft keine Zeit ist, auf die Bedürfnisse jedes Kindes einzugehen. Auch Themen wie Inklusion, Antidiskriminierung und der Aufbau einer demokratischen Schulkultur fallen meist hinten runter. Dabei sind das keine Sahnehäubchen, sondern Grundpfeiler einer Bildung, wie unsere Gesellschaft sie braucht (vgl. Seifert in diesem Heft).

Welche genauen Forderungen habt ihr?

Wir haben uns auf vier Punkte verständigt:

1 // Wir brauchen mehr Zeit für Beziehungsarbeit mit Schüler*innen und Eltern und für Teamarbeit untereinander. Die ist bisher im Stundenkontingent von Lehrer*innen zu wenig vorgesehen. Es geht also um Entlastung und darum, Druck rauszunehmen.

2 // Schulen brauchen neben einem besseren Personalschlüssel bei den Lehrkräften mehr Erzieher*innen, Ergotherapeut*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und Gesundheitsfachkräfte – je nach Bedarf der Schule. Viele Probleme, mit denen die Kids in die Schule kommen und die durch die Institution verstärkt werden, lassen sich im Unterricht allein nicht bearbeiten. Das ist aber eine Voraussetzung, damit sie überhaupt lernen können.

3 // Wir müssen unbedingt mehr Lehrer*innen ausbilden. Es gibt schon jetzt einen eklatanten Personalmangel. Zudem werden in Berlin in den nächsten acht Jahren etwa 40 Prozent der Lehrkräfte in Rente gehen. Um das auszugleichen, müssten wir jährlich mindestens 3 000 Lehrkräfte einstellen. Berlin bildet aber nur 900 Lehrkräfte im Jahr aus, obwohl das Interesse an Lehramtsstudiengängen groß ist. Für Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen ist die Situation ähnlich.

4 // Wir brauchen außerdem qualitative Veränderungen. Wir müssen uns viel mehr mit Antidiskriminierung und Teilhabe beschäftigen. Dafür sind beispielsweise Beratungs- und Beschwerdestellen nötig, die personell gut ausgestattet sind und auch Durchsetzungsbefugnisse haben.

Was treibt dich persönlich an?

PHILIPP DEHNE war Lehrer und hat die Kampagne *Schule muss anders* mit aufgebaut. Er ist in der Initiative *Schule in Not* und in der Partei DIE LINKE aktiv.

Ich finde es absurd, was wir Kindern und Jugendlichen, aber auch unserer Gesellschaft mit diesem Schulsystem antun. Es folgt einer Fließbandlogik: Wir ballern Schüler*innen mit 45-Minuten-Bausteinen zu und je mehr sie davon kriegen, desto »besser« kommen sie hinten raus. Viele Kolleg*innen gestalten ihren Unterricht längst anders, aber in dem Korsett aus überfrachteten Lehrplänen, Ressourcenmangel und einer Angst vor Sanktionen ist das nicht so leicht. Am schlimmsten finde ich, dass das Schulsystem so vielen Kindern und Jugendlichen einfach nichts anzubieten hat. Sie fallen durch die Maschen, niemand hat die Kapazitäten, sie aufzufangen, und das nimmt ihnen Chancen für das weitere Leben. All das trifft vor allem Kinder aus ärmeren Familien.

Angefangen habt ihr mit der Initiative *Schule in Not*. Da ging es um die Rekommunalisierung der Schulreinigung. Wieso habt ihr da angesetzt?

Es ging uns auch da schon um bessere Lern- und Arbeitsbedingungen. Nur waren wir anfangs eine kleine Runde und mussten ein Thema wählen, das wir auch bearbeiten konnten. Ziel war aber immer, eine größere Kampagne nachzuschieben. Außerdem sind die verdreckten Schulen ein Symbol: In einem der reichsten Länder der Welt lassen wir die Kommunen so verarmen, dass sie noch nicht mal halbwegs saubere Schulen garantieren können. Allein das ist doch ein Sinnbild dafür, wie wenig Schule den politisch Verantwortlichen wert ist. Uns geht es aber auch um die Daseinsvorsorge allgemein. Durch die Privatisierungen sind Tausende prekäre Arbeitsplätze entstanden. Durch das Outsourcing von öffentlichen Aufgaben werden Steuergelder an Firmen durchgereicht, die sich ihre Taschen dadurch füllen, dass sie ihre Mitarbeiter*innen unbezahlte Überstunden machen lassen. Im öffentlichen Auftrag. Und keiner kontrolliert's.

Wie weit seid ihr damit gekommen?

Wir haben durchgesetzt, dass acht von zwölf Berliner Bezirken beschlossen haben, die Schulreinigung in die öffentliche Verantwortung zurückzuholen. Die Umsetzung zieht sich nun, aber es ist ein großer Erfolg, das Thema so gesetzt zu haben.

Ökonomisierung betrifft ja nicht nur die Reinigung. Schulen sind insgesamt angehalten, sich in einem Wettbewerb zu profilieren und in Schulrankings durch gute »Kennzahlen«, beispielsweise Abiturschnitte, zu punkten.

Ja, das ist ein krasser Stress für alle. Bildung soll eigentlich Teilhabe an Gesellschaft ermöglichen. Stattdessen herrscht Konkurrenz auf allen Ebenen: zwischen den Schulen, um gute oder schlechte Lehrer*innen und um Schüler*innen, die gute Durchschnitte liefern; aber auch unter den Eltern um die vermeintlich guten Schulplätze, für die sich viele sogar ummelden, umziehen oder klagen – und dann natürlich unter den Kindern um gute Noten und Zukunftschancen. Dieser Konkurrenzkampf individualisiert alle Beteiligten und führt zu einer Entsolidarisierung in der Schule und in der Gesellschaft.

Dieses Regime trifft alle, ist aber natürlich von Klassenverhältnissen durchzogen.

Ja, es sind meist bildungsbürgerliche Eltern, die sich gezielt informieren, welche Schulen welchen Ruf haben. Ein Drittel der Berliner Eltern versucht, ihr Kind nicht an der Schule in ihrem Einzugsgebiet anzumelden. Nicht



alle schaffen es, aber das verschärft die Segregation. Natürlich leiden Eltern darunter, dass sie immer stärker für den »Schulerfolg« ihrer Kinder in die Verantwortung genommen werden. Aber diese Strategien führen letztlich dazu, dass der Druck nach unten durchgereicht wird (vgl. Kollender in diesem Heft). Deshalb brauchen wir eine ernsthafte Diskussion, die sich mit Strukturen statt mit Fragen »persönlicher Schuld« beschäftigt.

Wie ist es für Lehrer*innen?

Auch sie stehen unter enormem Druck und stecken in dem Dilemma, sich über die Notengebung an diesem Irrsinn beteiligen zu müssen. Junge Menschen werden in ein Regime gezwungen, das sie nach vermeintlich angeborenen Fähigkeiten sortiert, ihnen einen späteren Platz in der Gesellschaft zuweist und dann auch noch behauptet, es hätte auch anders kommen können, wenn sie sich mehr angestrengt hätten. Lehrer*innen wissen, dass sie Kinder mit ungleichen Voraussetzungen mit demselben Maßstab messen und dass das unlauter ist. Aber das Schulsystem nötigt sie, es so zu machen.

Viele legen ihre Hoffnung in Reformschulen mit engagiertem Kollegium.

Kleine Veränderungen reichen leider nicht – erst recht nicht, wenn sie immer nur eine Schule betreffen. Das ist ja genau der Unsinn, der in Berlin von den Schulen verlangt wird: »Schreibt noch dieses Konzept, macht bessere Werbung, damit sich mehr Schüler*innen bei euch bewerben.« Ich bin für schulische Autonomie, aber wenn sie benutzt wird, um Schulen zu Komplizen bei der Mängelverwaltung zu machen, ist das verantwortungslos.

Natürlich gibt es tolle Ansätze, die vielerorts ausprobiert werden, und das sind auch wichtige Impulse für ein anderes Schul-

system. Aber wer glaubt, dass wir dadurch mehr Chancengleichheit erreichen, hat meiner Meinung nach eine falsche Machtanalyse. Wir müssen Schule grundlegend umgestalten, und zwar gemeinsam und schulübergreifend, solidarisch mit Eltern, Schüler*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen.

Beschränkt das von dir beschriebene Konkurrenzregime diese Möglichkeiten, gemeinsam etwas zu ändern?

Einerseits ja, aber immer mehr Leute kriegen mit, dass das System schlicht dysfunktional ist und es so nicht mehr weitergehen kann. Inzwischen gibt es auch an »guten Schulen« so viele Defizite, dass sich dort Unmut regt. Vielen reicht es nicht mehr, nur für sich und ihre Kinder zu kämpfen, sie wollen grundsätzlich etwas verändern. Das merken wir in der Kampagne. Wir müssen jetzt umsteuern.

Wie macht ihr das?

In Berlin wird ja am 26. September das Abgeordnetenhaus neu gewählt. Unser konkretes Ziel ist es, mit den vier Kampagnenforderungen in den Koalitionsvertrag reinzukommen. Dazu müssen wir möglichst viel Druck aufbauen. Ein Element ist eine sogenannte Mehrheitspetition, über die sich die Kolleg*innen mit einer Unterschrift hinter unsere Forderungen stellen können. Am Ende geht es darum, an möglichst vielen Schulen die Mehrheit der Beschäftigten zu gewinnen. Es ist also auch ein Organisierungs-Tool. Die Petition soll am 6. November auf unserer nächsten Demo übergeben werden. Ähnliche Beteiligungsmöglichkeiten gibt es für Eltern und Schüler*innen – offene Briefe und Videoformate. Außerdem bauen wir eine dezentrale Struktur mit lokalen Gruppen in den Bezirken auf. Das läuft in manchen Bezirken bereits ganz gut, in anderen läuft es gerade erst an.

Wie gut läuft die Zusammenarbeit mit Eltern und Schüler*innen?

Ich habe mal gehört, Eltern seien die am schwierigsten zu organisierende Gruppe. Da machen wir aber eine ganz andere Erfahrung. Ich bin beeindruckt, wie viele Eltern neben ihrer Lohnarbeit und der Care-Arbeit in der Familie noch Zeit in die Kampagne stecken. Und auch, wie viele Eltern neben dem Wunsch nach einer besseren Bildung für das eigene Kind ganz klar solidarisch sind und sagen: Jedes Kind hat das Recht auf gute Bildung. Das ist für mich eine sehr ermutigende Erfahrung. Schwierig ist es, Termine zu finden, die zu den unterschiedlichen Familienzeiten passen.
Bei den Schüler*innen ist logischerweise die Fluktuation hoch. Die, die letztes Jahr sehr aktiv waren, machen jetzt zum Teil Abi und stecken im Lernstress. Andere finden die Kampagne cool, machen dann aber doch nicht aktiv mit. Da müssen wir noch weitere Formate entwickeln, um Schüler*innen insgesamt besser einzubinden und ihnen mehr Raum zu geben.

Von außen macht es den Anschein, dass die GEW eher zögerlich agiert. Ist das richtig?

Die Gewerkschaften sind absolut zentral, sie sind diejenigen, die das Streikrecht haben und darüber Macht aufbauen können. Und die GEW Berlin hat sich direkt zum Start der Kampagne angeschlossen, die Kooperation läuft meistens gut. Was wir allerdings merken, ist, dass der organisierende und beteiligungsorientierte Ansatz, den wir als Kampagne verfolgen, innerhalb der Gewerkschaft nicht so

stark ausgeprägt ist. Lange gab es die Denke, Tarifkampf sei nur Lohnkampf. Das ist aber nicht mehr aktuell, wie man auch in der Pflege sieht. Lohnforderungen sind für Erzieher*innen wichtig, für Lehrkräfte weniger. Kolleg*innen sagen mir, bessere Arbeitsbedingungen und mehr Personal seien ihnen momentan wichtiger als zwei Prozent mehr Lohn.

Hat es auch etwas damit zu tun, dass Lehrer*innen lange verbeamtet waren und es in anderen Bundesländern noch sind?

Sicherlich. In anderen Ländern gibt es andere Traditionen von konflikt- und beteiligungsorientierter Gewerkschaftsarbeit. Andererseits hat es auch hier schon Beamtenstreiks gegeben. Die Kernfrage ist, wie gut und stark wir uns organisieren. Das hat man auch bei den Bildungsprotesten in den USA gesehen. Trotz Streikverbot haben die Leute ihre Arbeit niedergelegt und ihre Forderungen durchsetzen können, da sie sich mehrheitlich organisiert haben. Ein anderer Punkt ist, dass ein Streik wie in anderen Care-Bereichen zunächst die Schwächsten, hier die Schüler*innen, trifft und nicht diejenigen, die für die Bildungsmisere verantwortlich sind. Das erhöht bei manchen Kolleg*innen die Hemmschwelle, zu streiken. Langfristig bringt ein harter Streik aber mehr für die Bildungsqualität, als durch einige ausgefallene Unterrichtsstunden verloren geht. Ob Bildung oder Pflege: Das Problem ist der Normalzustand, nicht der Streik. Wichtig ist hier auch, Eltern und Schüler*innen für die öffentliche Unterstützung mit ins Boot zu kriegen.

Wie zum Beispiel?

Im Rahmen einer Aktionswoche könnten auch Eltern und Schüler*innen sich mit dem Streik auseinandersetzen und ihn unterstützen. Als Kampagne haben wir die Möglichkeit, das Thema über ein berufsständisches Anliegen hinaus gesellschaftspolitisch zu formulieren. Das ist wichtig, weil ja nicht nur die Bedingungen von Schule verändert werden müssen, sondern auch, was und wofür dort eigentlich gelernt wird (vgl. Demirović in diesem Heft).

Obwohl das Bildungssystem eine wichtige Säule für die Zementierung von Klassenverhältnissen ist, ist Bildung kein zentrales Thema für die LINKE. Warum?

Es wird wichtiger werden – da bin ich sicher. Oft wird Bildung für ein eher bürgerliches Thema gehalten, das sehe ich aber anders. Über das Bildungssystem werden wir zwar nicht die Ungerechtigkeiten unserer Gesellschaftsordnung lösen, aber es kann dazu beitragen, ein paar Grundlagen für eine gerechtere Gesellschaft zu legen.

Die LINKE wird bisher zu Recht mit dem wichtigen Thema Gemeinschaftsschulen, aber auch mit dem Projekt kostenloses Mittagessen für alle Schüler*innen verbunden. Letzteres ist gut und wichtig, trifft aber nicht den Kern der Bildungsmisere. Genau da müssen wir aber ran, und das passiert noch zu wenig. Auch in der gesellschaftlichen Linken scheinen andere Themen wie zum Beispiel Klima oder Antirassismus interessanter zu sein als Bildungspolitik. Wer aber Klimabildung und Antirassismus stärken will und für eine andere, gerechte Gesellschaft streitet, muss auch Bildungspolitik als zentrales Politikfeld anerkennen.

Das Gespräch führte Barbara Fried.

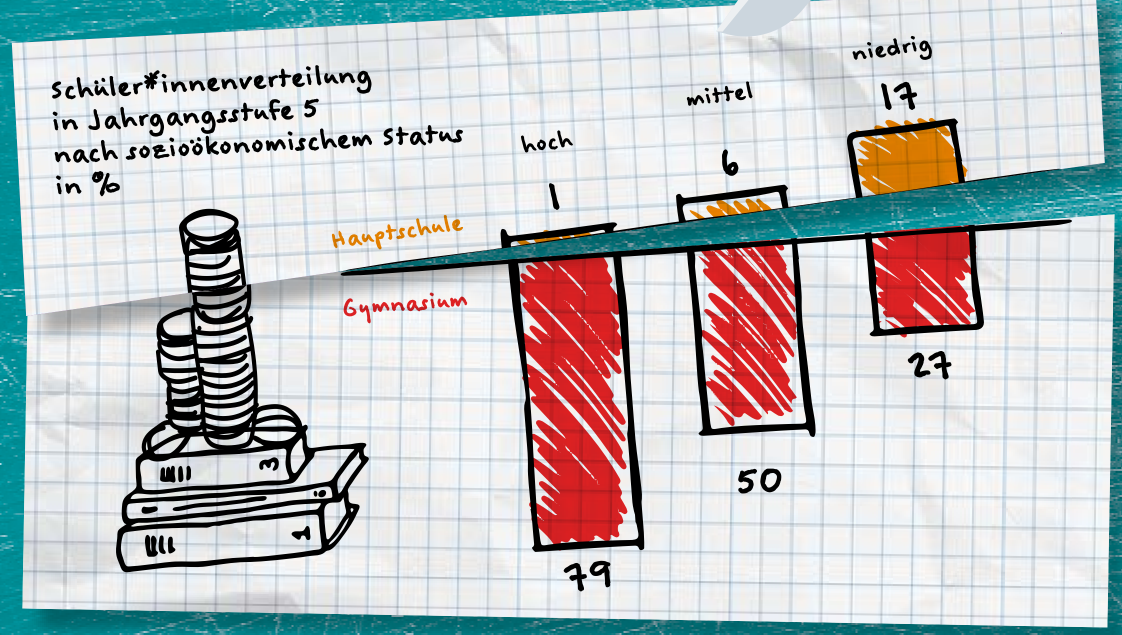
Die Schule legt Grundlagen für den späteren Berufs- und Lebensweg. Schon sehr früh werden die Weichen gestellt, wer gute Karten hat und wer es ungleich schwerer haben wird. Stärker als in vielen anderen Ländern bestimmt in Deutschland die soziale Herkunft über den Bildungserfolg. Dass von Bildungsgerechtigkeit nicht die Rede sein kann, zeigen schon wenige Zahlen.

KLASSEN BILDUNG

DIE UNGERECHTIGKEIT IN ZAHLEN

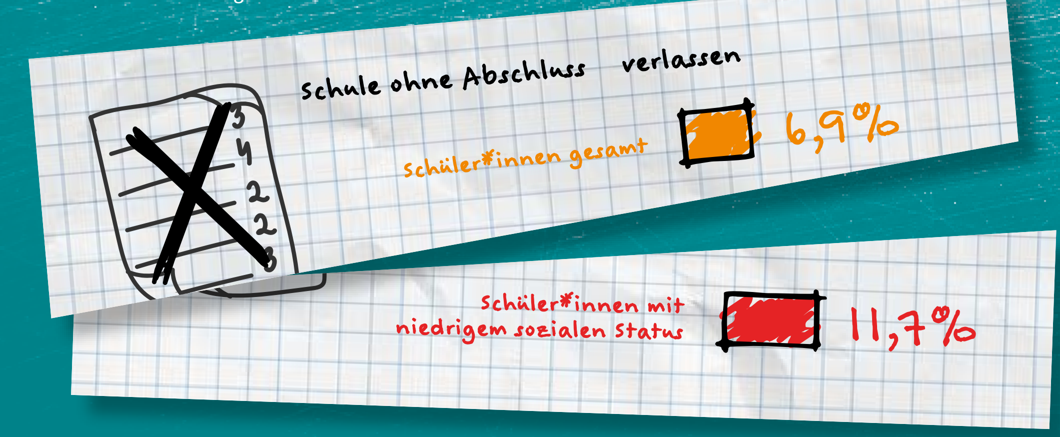
Klasse macht Schule

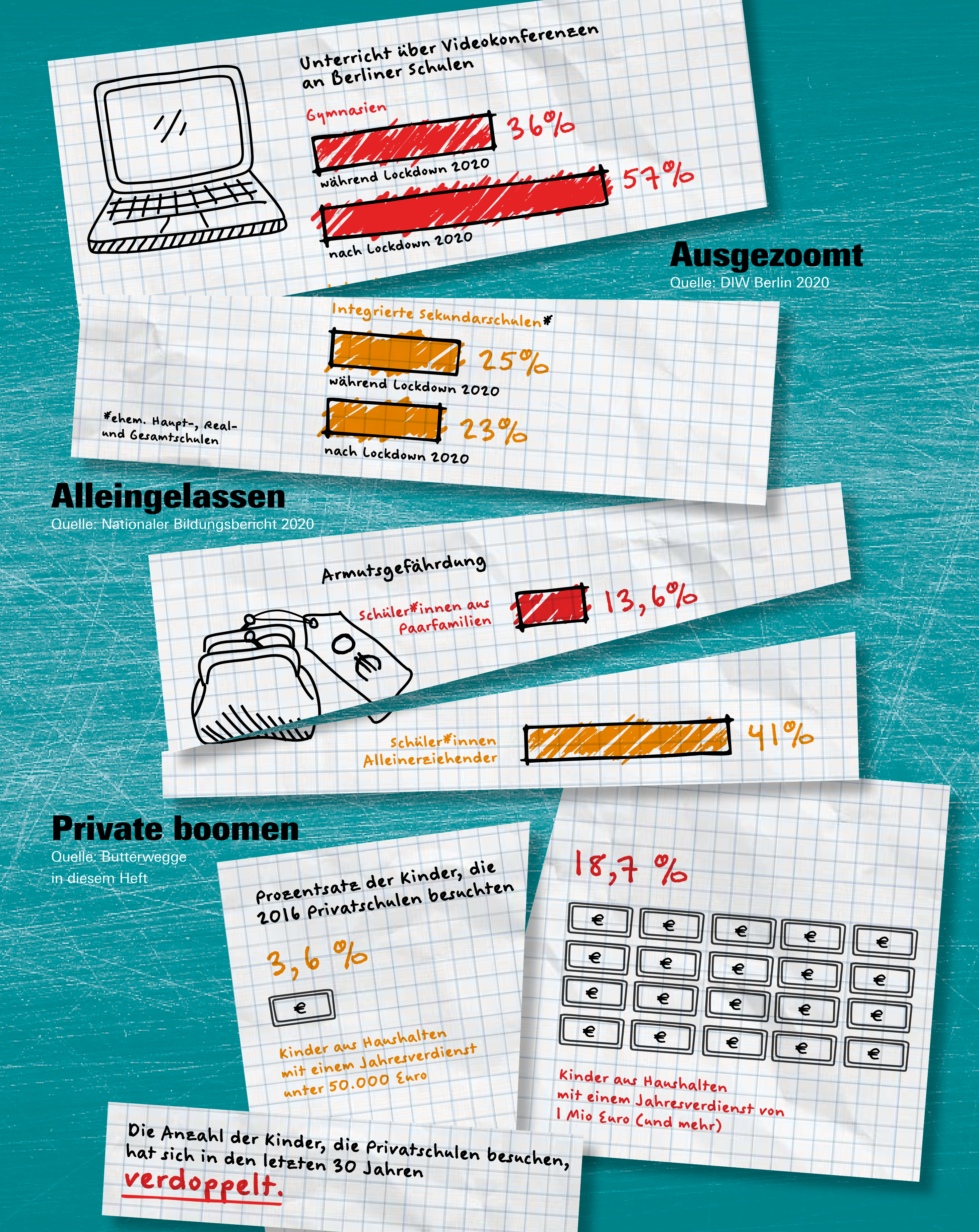
Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2020



» ... und raus bist du«

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2020





Unterricht über Videokonferenzen an Berliner Schulen
Gymnasien
36%
während Lockdown 2020
57%
nach Lockdown 2020
Ausgezoomt
Quelle: DIW Berlin 2020
Integrierte Sekundarschulen*
25%
während Lockdown 2020
23%
nach Lockdown 2020
*ehem. Haupt-, Real- und Gesamtschulen
Alleingelassen
Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2020
Armutsgefährdung
Schüler*innen aus Paarfamilien
13,6%
Schüler*innen Alleinerziehender
41%
Private boomen
Quelle: Butterwegge in diesem Heft
Prozentsatz der Kinder, die 2016 Privatschulen besuchten
3,6 %
Kinder aus Haushalten mit einem Jahresverdienst unter 50.000 Euro
18,7 %
Kinder aus Haushalten mit einem Jahresverdienst von 1 Mio Euro (und mehr)
Die Anzahl der Kinder, die Privatschulen besuchen, hat sich in den letzten 30 Jahren verdoppelt.

GESPRÄCH
MIT NARGES MARI
& MONA SANTOS

» Am wichtigsten ist, dass es eine Beziehung gibt, sonst kann man nicht lernen. «
Narges

» Wenn wir unsere Themen nicht in der Schule besprechen, wo sonst? «
Mona



AUF AUGENHÖHE
WAS LEHRER*INNEN VON UNS LERNEN KÖNNEN

Ihr macht in eurer Freizeit Workshops für angehende Lehrer*innen. Worum geht es da?

NARGES: Wir erzählen Lehramtsstudierenden, was sie wissen müssen, um gute Lehrer*innen für uns zu sein. Und wir berichten davon, wie es sich anfühlt, Schüler*in an einer sogenannten Brennpunktschule zu sein und ständig mit Vorurteilen konfrontiert zu werden. Wir wünschen uns mehr Verständnis für unsere Lebensrealität.

Wie kam es dazu?

MONA: Einige unserer Lehrer*innen haben den Anstoß gegeben. Sie haben öfter Vorträge über ihre Arbeit an Brennpunktschulen gehalten. Irgendwann wurde klar, dass dort zwar über uns geredet wird, aber unsere Stimme fehlt. Wir sind dann ins Gespräch gekommen und haben angefangen, unter dem Hashtag #jetztredenwir für uns selbst zu sprechen.
NARGES: Daraus ist ein gemeinsames Projekt entstanden. Wir sind fünf Lehrer*innen und fünfzehn Schüler*innen aus Berlin-Neukölln und -Kreuzberg. Wir diskutieren über Diskriminierungen, über unsere Erfahrungen mit Rassismus. Wir wollen Vorurteile infrage stellen.

Wie genau geht ihr das an?

NARGES: Wir halten Vorträge und gehen zu Uni-Seminaren, um uns mit Lehramtsstudierenden auszutauschen. Und wir haben angefangen, in unserem Podcast und auf Instagram mit Videos und Texten unsere Geschichten zu erzählen (@relatedcrew).

MONA: Aber am wichtigsten ist es, einfach miteinander Zeit zu verbringen. Wir erzählen uns unsere Erfahrungen und haben enge Beziehungen aufgebaut. Wir haben gemerkt, wir können »relaten«, wir haben ähnliche Diskriminierung erlebt oder können einfach mitfühlen. Darum der Name: Related Crew.

Was heißt es denn für euch, auf einer sogenannten Brennpunktschule zu sein?

NARGES: Die Frage ist, was »Brennpunktschule« eigentlich bedeutet. Wir haben Unterricht wie überall sonst, aber die Schule hat trotzdem diesen Ruf. 2006 wurde sie zum Symbol für Verwahrlosung und Gewalt. Das hat aber nichts mit unserer Realität heute zu tun. Wir sind aktiv in unzähligen Projekten, engagieren uns für Klimaschutz. Unsere Schule ist viel mehr als nur Unterricht. Sie ist unser zweites Zuhause.

Aber ihr werdet trotzdem mit diesem Bild konfrontiert?

MONA: Wenn ich sage, ich bin auf dem Campus Rütli, höre ich immer wieder: »Das ist eine schlechte Schule, da sind nur Bekloppte«. Und auch wenn die Leute nichts sagen, merkt man es an ihren Blicken. Man wird schnell als dumm oder asozial abgestempelt.

NARGES: Als ich meinen Freund*innen erzählte, dass ich zum Campus Rütli gehe, schauten sie mich überrascht an. Ihr Bild war auch von den Vorfällen 2006 geprägt. Ich habe dann selbst recherchiert, was damals passiert ist. Seitdem versuche ich, dieses Bild zu korrigieren. Ich erzähle gern von den vielen Dingen, die wir hier tun, und den Lehrer*innen, die immer für uns da sind.

Aber das heißt, ihr müsst immer aktiv gegen dieses Bild anarbeiten?

NARGES: Naja, du musst immer etwas machen, um dich zu beweisen. Das kostet unheimlich viel Kraft und man fühlt sich permanent unter Druck. Ich wünsche mir, dass man mich einfach als normale Schülerin sieht, so wie ich bin, ohne Vorurteile.

Hat das auch mit Rassismus zu tun?

MONA: Ich glaube schon. An unserer Schule sind nicht viele »Deutsche« und viele denken,

NARGES MARI kam vor fünf Jahren aus Afghanistan nach Deutschland, ist in der 12. Klasse der Oberstufe auf dem Campus Rütli und in der Related Crew aktiv, einem Zusammenschluss von Schüler*innen und Lehrer*innen.
MONA SANTOS ist seit der Grundschule auf dem Campus Rütli, ebenfalls in der 12. Klasse und auch aktiver Teil der Related Crew.

DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE AUF DEM CAMPUS RÜTLI in Neukölln entstand 2008 aus der Fusion einer Haupt- und Realschule. Die damalige Rütli-Hauptschule war 2006 in die Schlagzeilen geraten, nachdem Lehrkräfte in einem Brandbrief chaotische Zustände und Gewalt beklagt hatten. Auf dem neu gebauten Campus kooperieren Grundschule, Kita, ein Stadtteilzentrum und kulturelle Einrichtungen. Über das Bonusprogramm für »Brennpunktschulen« erhielt der Campus Rütli eine jährliche Sonderförderung und Unterstützung durch eine Sozialarbeiterin.

idass die Schule dadurch automatisch schlecht sein muss. Einmal war ich bei einem Informationstag für Eltern. Da wollte eine Frau wissen, wie hoch der Anteil mit Migrationshintergrund sei. Als sie die Antwort gehört hat, 90 Prozent, war sie richtig angewidert.

Beeinflusst euch das in eurem Schulalltag?

MONA: Ich glaube schon, und zwar Schüler*innen und Lehrer*innen. Und auch später hat es vielleicht negativen Einfluss, wenn wir uns bewerben. Es gibt auch dieses Vorurteil, dass die Bewertung hier zu lasch ist, dass man das Abi geschenkt bekommt. Diese Abwertung tut weh.

Ihr habt ja mit angehenden Lehrer*innen gesprochen. Was wünscht ihr euch von ihnen?

MONA: Begegnung auf Augenhöhe. Dass sie uns als Menschen respektieren und uns gleiche Chancen geben. Dass sie uns nicht abwerten, wenn wir weniger wissen, und auch von uns Dinge lernen, die sie aus eigener Erfahrung nicht kennen. Aber am wichtigsten ist für uns, dass es eine Beziehung gibt, einen persönlichen Kontakt.
NARGES: Ich brauche eine Vertrauensbasis, um von meinen Problemen zu erzählen. Wenn man nach dem Unterricht einfach auseinandergeht, funktioniert das nicht. Wir reden in den Pausen oft mit den Lehrer*innen, sie interessieren sich für uns. In der Mittelstufe war meine Klasse für mich wie eine zweite Familie, die Lehrer*innen wie zweite Eltern. Meine Freundin kommt von einem Gymnasium und war völlig überrascht über diesen engen Kontakt. Auf ihrer Schule fühlte sie sich alleingelassen.

Wie divers ist denn eure Lehrerschaft?

MONA: Wir haben einzelne Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, aber viele sind es nicht.

Habt ihr das Gefühl, es fällt ihnen manchmal schwer, eure Lebensrealitäten mitzudenken?

NARGES: In der 9. Klasse hat mich meine Klassenlehrerin zu Hause besucht, damals haben wir in der Flüchtlingsunterkunft gewohnt. Wir haben gegessen, geredet, Karten gespielt. Danach war ihr klar, in welcher Lebenssituation ich bin und sie hat mehr Rücksicht genommen. Ich wünsche mir, dass alle Lehrer*innen Interesse daran haben, wie ihre Schüler*innen leben und was sie durchgemacht haben, anstatt nur Leistung zu erwarten.

Ihr beschreibt die Schule als tollen sozialen Raum. Aber wie groß ist der Leistungsdruck? Es gibt ja immer noch Noten und Prüfungen.

NARGES: Wir stehen alle unter Riesendruck. Das wurde gerade in der Pandemie deutlich. Viele Mitschüler*innen teilen sich ihr Zimmer mit Geschwistern und haben nicht die nötigen digitalen Geräte. Bei einigen können die Eltern nicht genug Deutsch, um beim Homeschooling zu helfen. In diesem Chaos ins Lernen zu finden, ist richtig schwer. Und am Ende wird man genauso benotet wie andere mit viel besseren Bedingungen. Das ist wie in dem Bild, wo alle Tiere – Elefant, Fisch, Hund – aufgefordert werden: »Kletter auf den Baum«. Man erwartet das Gleiche, dabei haben alle unterschiedliche Voraussetzungen.
MONA: Besonders frustrierend ist, wenn unsere Leistung abgewertet wird. Meine Schwester hat auch hier Abitur gemacht. Im

Studium hört sie immer wieder: Dein Abitur aus Berlin, von der Rütli-Schule, das ist doch nichts wert.

NARGES: Solche Kommentare kommen oft von Leuten aus akademischen Familien. Viele von uns sind die ersten in der Familie, die studieren, und wenn ich sowas höre, denke ich: Dein Abi ist vielleicht mehr wert, aber im Vergleich habe ich viel mehr geschafft.

Was heißt gerechte Bildung für euch?

MONA: Es muss gleiche Voraussetzungen geben, um zu lernen. Die Unterstützung im Hintergrund macht einen riesigen Unterschied und den muss man aktiv ausgleichen. Dieses System legt den gleichen Maßstab an alle an, obwohl wir so verschieden sind und andere Stärken und Schwächen haben.

Gibt es Lerninhalte, die euch fehlen?

NARGES: Was mir an der deutschen Schule auffällt, ist der lokal beschränkte Blick. Es fehlen Perspektiven aus anderen Teilen der Welt auf globale Probleme. In Geschichte lernen wir, wie wichtig die amerikanische Revolution für unsere Demokratie war, aber es fehlen die Geschichten der Sklaven, Indigenen oder Frauen. Manche Lücken sind persönlich schmerzhaft. Aktuell beschäftigt mich die Situation in Afghanistan. Das ist so belastend, dass ich mich kaum auf die Schule konzentrieren kann. Da wünsche ich mir im Unterricht mehr Verständnis und Freiraum für aktuelle Themen, die Einzelne beschäftigten.

MONA: In Englisch ist der Lehrplan freier, dort haben wir über Rassismus diskutiert und auch darüber, wie wir ihn heute erkennen können. Da konnte ich Situationen aus meinem eigenen Leben plötzlich anders verstehen. Aber in Deutsch lesen wir zum Beispiel gerade wieder Goethe. Nichts gegen Goethe, aber es gibt so viele aktuelle Texte, die uns mehr ansprechen. Wenn wir unsere Themen nicht in der Schule besprechen, wo sonst?

Habt ihr gegenüber Lehrer*innen angesprochen, dass euch Inhalte fehlen?

NARGES: Ja. Aber dann heißt es oft: Das steht nicht im Lehrplan, wir haben keine Zeit. Die Lehrer*innen stehen ja unter Druck, uns für den Abschluss vorzubereiten.

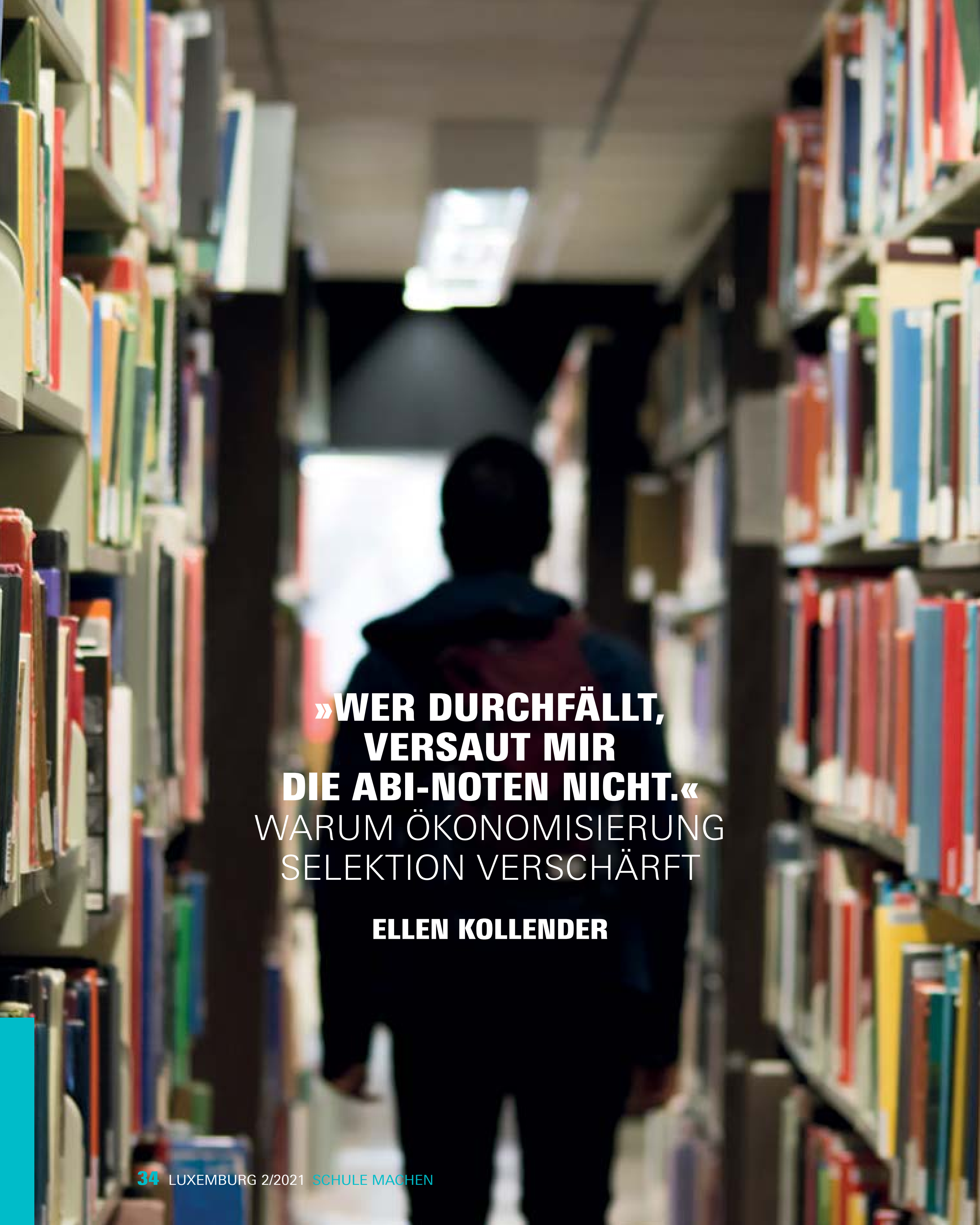
MONA: In der Mittelstufe hatten wir noch mehr Raum für das, was uns als Klasse beschäftigt. In der Oberstufe ist das weggefallen. Jetzt sind wir nur noch Lernmaschinen.

Könnt ihr euch vorstellen, selbst Lehrerinnen zu werden?

NARGES: Ja, ich würde gern eine Lehrerin sein, die einen Unterschied macht. Durch die Schule kann man die zukünftige Gesellschaft verändern. Ich wünsche mir im Schulalltag, dass Lehrer*innen Sexismus und Rassismus noch klarer benennen und thematisieren.

MONA: Ich kann mir auch vorstellen, Lehrerin oder Sozialarbeiterin zu werden. Ich würde Kindern von meinen eigenen Erfahrungen erzählen und sie ermutigen. Es gibt immer noch zu wenige Lehrer*innen, die Ungerechtigkeiten aus erster Hand kennen. Klar ist es gut, wenn wir unser Wissen an andere weitergeben. Aber noch besser ist es, wir nehmen das selbst in die Hand.

Das Gespräch führte Hannah Schurian.



»WER DURCHFÄLLT, VERSAUT MIR DIE ABI-NOTEN NICHT.«

WARUM ÖKONOMISIERUNG SELEKTION VERSCHÄRFT

ELLEN KOLLENDER

Wenn Schulen nach ihrem Abi-Durchschnitt gerankt werden, sind Schüler*innen mit schlechten Startbedingungen ein »Problem«. Die Konkurrenz um Bildungschancen ist eng mit Rassismus und Klassenverhältnissen verschränkt.

ELLEN KOLLENDER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Sie forscht zu Rassismus und intersektionaler Diskriminierung im Schulsystem und zu deren Wechselwirkungen mit neoliberalen Transformationsprozessen.

An Schulen werden tagtäglich Kämpfe um gesellschaftliche Zugehörigkeit und privilegierte Positionen im Bildungssystem ausgetragen. Besonders in innerstädtischen Wohnräumen sehen sich Eltern oft im Wettbewerb um ›attraktive Schulplätze‹ für ihre Kinder. Schulen wiederum konkurrieren um ›attraktive Eltern‹ respektive Schüler*innen. Bei der Bewertung *guter* Schulen oder Schüler*innen kommen neben klassistischen oft auch rassistische Logiken zum Tragen. Studien zeigen, dass Eltern, die von ihrem Schulwahlrecht Gebrauch machen, oft keine Kenntnisse über die tatsächliche Qualität der Schulen haben, sondern beispielsweise den ›Migrantenanteil‹ einer Schule als Indiz für das Lernumfeld und das Leistungsniveau nehmen (Fincke/Lange 2012, 12). Insbesondere in innerstädtischen Schulen lassen sich außerdem Praktiken eines sogenannten *cream skimmings* beobachten, die darauf abzielen, besonders ›leistungsstarke Schüler*innen‹ zu gewinnen, während ›leistungsschwache Schüler*innen‹ gar nicht erst aufgenommen werden (Thrupp/Hursh 2006). Die Unterscheidungen von Schüler*innen als ›leistungsstark‹ und ›leistungsschwach‹ verbindet sich vielfach mit rassistischen Logiken. Das zeigen auch Fälle, bei denen deutsch und nicht-deutsch gelesene Kinder in getrennte Grundschulklassen eingeschult werden – eine diskriminierende Praxis, die bei einer *weißen* Elternschaft bis vor einigen Jahren noch unter dem Stichwort der »Deutschgarantieklassen« (BZ 2010) beworben wurde. Auch die überproportional häufigen Überweisungen von Kindern mit Fluchtgeschichte auf Schulen für sonderpädagogischen Förderbedarf (Paiva Lareiro 2019) tragen dazu bei, vor allem migrantisierte Schüler*innen vom allgemeinbildenden Schulsystem auszuschließen (vgl. auch Ramzyiah in diesem Heft).

Studien zeigen, dass die zunehmende Steuerung von Schule nach Kriterien der Effizienz, des Wettbewerbs und der Leistung solche Segregations- und Selektionsprozesse verstärken kann (Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2017; Kollender 2020). Eine »Ökonomisierung von Schule« (Hartong et al. 2018) öffnet also Einfallstore für Rassismus und intersektionale Formen der Diskriminierung.

ÖKONOMISIERUNG VON SCHULE

Seit den 1990er Jahren wurde das deutsche Schul- und Bildungssystem unter Schlagworten wie Educational Governance, Qualitätsmanagement, Bildungsstandards und Output-Orientierung umfassend reformiert. Anlass dafür gaben unter anderem die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen wie TIMMS oder PISA und die dadurch angeschobene Debatte über die »Qualität« des deutschen Schulsystems. Deutsche Schüler*innen schnitten dabei lediglich mittelmäßig ab und die Bildungsdisparität zwischen Kindern mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund war hoch.

Beides wurde als »Entkräftigung gängiger bildungspolitisch motivierter Erklärungsmuster« gewertet (Baumert et al. 1999, 86). Die daraus abgeleiteten Reformvorhaben zielten auf eine »Stärkung der Einzelschule als Handlungseinheit« (ebd., 66) und orientierten sich am Leitbild von Schule als *lernender Organisation*, das erstmals in den 1950er Jahren im Rahmen einer allgemeinen Bürokratiekritik formuliert worden war. Schulen sollten mehr »Autonomie« hinsichtlich der Gestaltung ihrer Curricula und Schulprogramme erhalten. Heute sind es jedoch vor allem »unternehmerisch-manageriale Tugenden organisationalen Handelns«, die mit einer solchen Autonomisierung von Schule verbunden werden und als »neue Professionalität« gelten (Tacke 2005, 185, zit. nach Höhne 2015, 29).

Beispielsweise beauftragte die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Ende der 1990er Jahre eine Unternehmensberatung damit, den Prozess der Autonomisierung von Schule zu koordinieren. Hierüber sollten den Schulen einerseits neue Gestaltungsfreiheiten zukommen, um ihre »Corporate Identity«, wie es in bildungspolitischen Dokumenten hieß, zu stärken. Andererseits wurde den Schulen auferlegt, die Ergebnisse ihrer Arbeit stärker zu verantworten und zu dokumentieren. So sind Berliner Schulen seit der Schulgesetzreform im Jahr 2004 unter anderem verpflichtet, sich ein Schulprogramm zu geben und darin »Entwicklungsziele« und »Evaluationskriterien« festzulegen, um »die Qualität ihrer Arbeit« zu messen (Berliner Schulgesetz i. d. F. vom 26.1.2004, § 8; vgl. außerdem Dehne in diesem Heft).

Neben der Einrichtung von Funktionsstellen der Evaluationsberater*innen sind die Schulen zudem angehalten, ihre »Leistungsdaten« wie die Abiturergebnisse ihrer Schüler*innen zu veröffentlichen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011, 2). In diesen und weiteren Maßnahmen drückt sich eine Verschiebung von einer Input- zu einer Output-Steuerung von Schulen aus, die im Sinne neoliberaler Bildungssteuerung mehr und mehr »dem Selbstzwang zu kontinuierlicher Fortbildung und permanenter Kommunikation« unterworfen sind (Lehmann-Rommel 2004, 261).

VERKÜRZTE ZUSAMMENHANGSANNAHME VON »FAMILIALEM HINTERGRUND« UND »SCHULERFOLG«

Einige der von Schulen herausgegebenen Leistungsdaten werden unter anderem von lokalen Tageszeitungen regelmäßig aufgegriffen und in Form von Ranglisten veröffentlicht, die Aufschluss über den »Erfolg« oder das »Versagen« von einzelnen Schulen geben sollen. Diese Form der Kommunikation des »Outcomes« kann zur Stigmatisierung all jener Schulen beitragen, die sich am Ende der veröffentlichten Ranglisten befinden. Das Labeling als »Brennpunktschulen« oder »gescheiterte Schulen« schreibt sich nicht selten ins Selbstverständnis der an diesen Schulen Lehrenden und Lernenden ein (vgl. Mari/Santos in diesem Heft). So zeigen Studien zum Phänomen des sogenannten *stereotype threat* (Steele/Aronson 1995), dass es sich negativ auf die Schulleistung von Schüler*innen auswirken kann, wenn diese annehmen, dass sie in Schule und Gesellschaft mit bestimmten Stereotypen belegt werden. Sie sind dann vielfach weniger motiviert und wenden sich eher von der Schule ab (BIM/SVR 2017, 24ff; Power/Frandji 2010, 387ff). Die Stigmatisierung als »Problemschule« oder als »Problemschüler*innen« kann somit im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung dazu beitragen, dass die Schule in Leistungsvergleichen tatsächlich schlechter abschneidet.

Die über Schulrankings veröffentlichten Leistungsdaten legen zudem den (Kurz-)Schluss nahe, dass die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft einer Schule in einem engen Zusammenhang mit den Schulleistungen steht. Ein hoher Anteil von Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund wird dann häufig als eine zu erklärende Variable für das schlechte Abschneiden bestimmter Schulen in Rankings gedeutet. Demnach werfen die Ranglisten weniger die Frage auf, *warum* Schulen mit einem hohen Schüler*innenanteil mit Migrationsgeschichte teils schlechter abschneiden. Vielmehr suggerieren sie, dass sich die Schulen am Ende der Ranglisten befinden, *weil* sie von einem hohen Anteil an Schüler*innen mit familialer Migrationsgeschichte besucht werden. In Studien mit längsschnittlicher Kontrolle der Ausgangsleistungen von Schüler*innen lässt sich jedoch »kein eigenständiger Einfluss des Migrantenanteils auf den Kompetenzerwerb« in Schulklassen zeigen (Stanat et al. 2010, 162).

Solche sich hartnäckig haltenden Annahmen zum Zusammenhang zwischen der »familialen Herkunft« und der »Schulleistung« von Schüler*innen basieren somit vielfach auf einer »gefühlten Wahrheit«, die (auch) über gesellschaftlich verankerte rassistische und/oder klassistische Vorstellungen vermittelt sind. Als »bildungsfern« und/oder »mit Migrationshintergrund« gelabelte Eltern von Schüler*innen verfügten, so eine gängige Diskursposition, »oftmals nicht über ausreichendes Wissen [...], um ihre Kinder sinnvoll unterstützen und fördern zu können« (Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration 2012, 32). Essentialisierende Bilder wie diese schreiben sich auch in die Schule ein. So spricht ein Schulleiter in einem Interview von »arabischen Eltern«, die »sich nicht besonders in der Schule ihrer Kinder einbringen«, und erklärt das Verhalten wie folgt: »Es ist in ihrer Kultur so. Man gibt das Kind dem Lehrer ab in der Grundschule und

holt’s beim Abitur ab und dazwischen hat die Schule was zu tun. Und die Eltern haben eigentlich in ihrer Kultur weder Interesse noch in irgendeiner Form einen Anreiz, sich in Schule einzumischen.«

Im Sinne von »weil ihre Kultur so ist« wird hier ein bestimmtes elterliches Verhalten als quasi-natürliches Verhalten von »arabischen Eltern« konstruiert. In einem solchen Sprechen über die »andere Kultur« der Schüler*innen und ihrer Eltern artikuliert sich ein Kulturrassismus, der zum Teil mit klassistischen, sexistischen und/oder antimuslimischen Zuschreibungen verwoben ist.

Derartige Wahrnehmungen tragen dazu bei, dass schulische Bildungsungleichheiten vornehmlich auf den familialen (Herkunfts-) Hintergrund der Schüler*innen zurückgeführt werden. Der historische, politische und gesellschaftliche Kontext, in dem schulische Bildung stattfindet, bleibt hingegen ausgeblendet. Diese Perspektive lenkt außerdem von der Frage ab, inwiefern die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler*innen auch über Schule geformt wird. Stattdessen werden politische und pädagogische Maßnahmen nahegelegt, die auf eine Kompensation vermeintlich elterlicher Erziehungsdefizite abheben sowie darauf, als bildungsfern und/ oder mit Migrationshintergrund gelabelte Eltern zu »aktivieren«, sich stärker für die schulischen Belange ihrer Kinder einzusetzen. Dies geschieht vielfach unter dem Motto des »Förderns und Forderns« (Gomolla/Kollender 2021). Diese im Zuge der Hartz-IV-Reformen begründete Maxime hat in den letzten zwei Jahrzehnten auch ins deutsche Schulsystem Eingang gefunden. Dabei ist die suggerierte wechselseitige Verantwortung vor allem von symbolischer Natur und zielt vorrangig darauf ab, schulisches Engagement und Integrationsleistungen der Eltern stärker einzuklagen. Werden die Eltern dieser Forderung nicht gerecht, müssen sie mit Sanktionen und Disziplinarmaßnahmen rechnen. Hiervon sind Familien mit Migrationsgeschichte besonders betroffen. So droht neu nach Deutschland migrierten Eltern aus Ländern außerhalb der Europäischen Union oft die Kürzung von Sozialleistungen, wenn sie nicht am sogenannten Elternintegrationskurs – einer Variante des allgemeinen Integrationskurses des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge – teilnehmen (Kollender 2021).

ÖKONOMISIERUNGSPROZESSE LEISTEN INSTITUTIONELLEN DISKRIMINIERUNGSPROZESSEN VORSCHUB

Wenn Maßnahmen zur Bearbeitung von Bildungsungleichheiten lediglich bei *bestimmten* Schüler*innen und Eltern ansetzen statt beim Schulsystem, stützt dies den Diskurs über vermeintliche »Risikogruppen« in der Schule. Dies gilt auch für die Veröffentlichung von schulisch-behördlichen Statistiken, die den Anteil der Schüler*innen mit sogenannter nicht-deutscher Herkunftssprache, »Migrationshintergrund« oder »ausländischer Staatsangehörigkeit« an einer Schule ausweisen, wie dies aktuell auf verschiedenen Internetseiten von Bildungsbehörden geschieht. Über solche Statistiken werden Schüler*innen nach ihrer vermeintlichen Herkunft und Herkunftssprache unterschieden. Dies erweist sich dann nicht nur als relevant für die elterliche Schulwahl, sondern leitet auch schulische Selektionsprozesse an. So zeigt die Studie von Mechtild Gomolla und

Frank-Olaf Radtke (2009, 266), »dass ›soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata‹ […] im *organisationalen Handeln* in Schulen« (Gomolla/Radtke 2009, 266) häufig aufgegriffen und entscheidungswirksam werden, zum Beispiel wenn es um die Aufnahme von Kindern an Schulen oder ihre Platzierung in Förderklassen geht.

Die oben genannten bildungspolitischen Reformmaßnahmen können solche institutionellen Diskriminierungsprozesse (ungewollt) verstärken. Sie können neue (gefühlte) Notwendigkeiten der Selektion und Segregation im Schulsystem bewirken, bei denen (auch) rassistische, klassistische und/oder sexistische Logiken zum Einsatz kommen (Kollender 2020, 276ff). Dies zeigt das Beispiel eines Schulleiters in Berlin-Neukölln, der seine Schule im Interview wiederholt als »Türkenschule« bezeichnet und erzählt, dass er seit einigen Jahren versucht, vor allem eine »deutsche Schülerklientel« an seine Schule zu bekommen. Als Grund hierfür nennt er die berlinweite Veröffentlichung des Abiturdurchschnitts. Seine Schule habe hier zuletzt ein »grottiges Ergebnis« erreicht. Der Schulleiter, der meint, früher benachteiligten Schüler*innen gerne »Asyl geboten« und eine »zweite Chance« gegeben zu haben, sagt, dass er das jetzt nicht mehr tue: »Weil, da wird ja doch nur ein Drei-Komma-Abitur draus. Das heißt, ich werde A: kaum noch Schüler dergestalt aufnehmen. Es werden B: sehr viel mehr Schüler durchfallen – weil, wer durchfällt, versaut mir die Abi-Note nicht.« Angesichts des Drucks, nach außen gut zu »performen« und sich im Wettbewerb mit anderen Schulen zu behaupten, werden Schüler*innen »aus sozial marginalisierten bzw. sogenannten ›Risikogruppen/-gemeinden‹ auf historisch neue Weise als ›Belastung‹ der Schulen« dargestellt (Gomolla 2017, 76). Demgegenüber geraten Ansätze einer »solidarischen Schule« (vgl. Seifert sowie Lullien in diesem Heft) ins Hintertreffen.

Der Leistungsdruck, dem sich Schulen zunehmend ausgesetzt sehen, geht nicht nur auf die oben beschriebene bildungspolitische Steuerungsform der Autonomisierung zurück. Auch die Stärkung sogenannter *choice policies* im Schulsystem, wie die Ausweitung von Elternbeteiligungsmöglichkeiten oder

»Angesichts des Drucks, nach außen gut zu performen und sich im Wettbewerb mit anderen Schulen zu behaupten, werden Schüler*innen aus sozial marginalisierten bzw. sogenannten ›Risikogruppen/-gemeinden‹ auf historisch neue Weise als ›Belastung‹ der Schulen dargestellt.«

das Schulwahlrecht, verstärken den Druck. Diese Entwicklung führt zugleich zu neuen (Selbst-)Verständnissen der Rollen von Eltern und Schule: Während sich die Schulen in der Rolle der »Bildungsdienstleister« sehen, die sich mit einem attraktiven Profil sowie überzeugenden (Schul-)Leistungen an die Eltern richten und bei diesen für die Wahl ihrer »Angebote« werben müssen, kommt den Eltern – in der Rolle der Kund*innen im Schulsystem – verstärkt Verantwortung zu, die »richtigen Entscheidungen« für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder zu treffen. Ihnen wird vermittelt, dass sie hohe persönliche und materielle Ressourcen in die Entwicklung ihrer Kinder investieren müssen, um ihnen einen als notwendig erachteten

»Positionsvorteil« im Bildungssystem zu verschaffen. Viele Eltern versuchen, diesen Anforderungen auch mit einer stärkeren Präsenz in der Schule ihrer Kinder oder über die Mobilisierung privater, meist kostenintensiver Bildungs- und Nachhilfeangebote nachzukommen (Zeit Online 2021). Dabei sind es vor allem ökonomisch privilegierte

»Aktuelle Segregationsprozesse im Schulsystem müssen auch im Zusammenhang mit aktuellen Ökonomisierungsdynamiken im Schulsystem gesehen werden, die schulischer Diskriminierung Vorschub leisten.«

Elterngruppen (ohne Rassismuserfahrung), denen es gelingt, die ihnen zugeschriebene Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder in einen Positionsvorteil im Schulsystem zu verwandeln. Sich so (re-)produzierende ungerechte Ausgangslagen im Schulsystem werden in der aktuellen Bildungsdebatte kaum reflektiert. Die fortschreitende Etablierung eines meritokratischen Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit – im Sinne von »Jedes Elternteil ist seines Kindes Schulerfolg Schmied« – in Schule und Gesellschaft trägt hierzu bei.

WEG VON DER NEOLIBERALEN HIN ZUR DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEN TRANSFORMATION VON SCHULE

Aktuelle Segregationsprozesse im Schulsystem lassen sich somit nicht allein auf dominanzgesellschaftliche Bestrebungen einer (*weißen*) Elternschaft zurückführen, die versucht, ihre Bildungsprivilegien aufrechtzuerhalten. Sie müssen auch im Zusammenhang mit aktuellen Ökonomisierungsdynamiken im Schulsystem gesehen werden, die schulischer Diskriminierung Vorschub leisten. Einer solchen Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit im Schulsystem lässt sich weder durch einen – von Medien und Bildungspolitik häufig als »Ideal« propagierten – stärkeren »Schüler*innen-Mix« in den Klassen in Bezug auf »(soziale) Herkunft« entgegenwirken. Noch stellt die finanzielle Förderung von Einzelschulen auf Basis bestimmter Sozialindizes im Rahmen sogenannter Brennpunktschulen-Programme eine hinreichende Antwort dar. Diese Programme mögen partiell und temporär hilfreich sein, langfristig tragen sie jedoch zur Verfestigung essentialisierender Gegenüberstellungen von bestimmten Schüler*innengruppen bei, die in institutionelle Diskriminierungsprozesse münden oder diese rechtfertigen können. Über die Brennpunktschulen-Programme wird außerdem die Verantwortung für Bildungsrisiken weiter vom Staat sowie von der Sozial- und Bildungspolitik auf die Einzelschule übertragen. Das Berliner Bonus-Programm für Brennpunktschulen setzt entsprechend auf einen »eigenverantwortlichen Umgang« der Schulen, die die finanziellen Zulagen »mit eigenen kreativen Ideen« und »mit viel Engagement weiterentwickeln«, um so »ihre Schülerinnen und Schüler […] zu bestmöglichen Ergebnissen [zu] führen« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2011).

Um diskriminierenden Ausschlüssen im deutschen Schulsystem zu begegnen, dürfen sich bildungs- und sozialpolitische Akteur*innen nicht aus der Verantwortung stehlen. Die hier skizzierten Problemlagen können auf schulisch-pädagogischer Ebene

allein nicht gelöst werden. Neben der Institutionalisierung von Maßnahmen, die Rassismus und seine Verwebungen mit anderen »Ismen« in Schule identifizieren, benennen und bearbeiten, braucht es auch sozialpolitische Antworten, um etwas an den ungerechten Ausgangslagen im Schulsystem zu ändern. Eine solche Politik muss sensibel sein für diskriminierende Fallstricke aktueller Bildungsreformen. Die Kontrolle des »Outcomes« von Schule muss dabei hinter den Anspruch, umfassende Bildungsgerechtigkeit herzustellen, zurücktreten.

LITERATUR

Baumert, Jürgen/Harnischfeger, Wolfgang/Hübner, Peter/Nowak, Wolfgang/Stryck, Tom, 1999: Kommission »Berliner Bildungsdialog« der SPD-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin: Schule in Berlin. Systemmerkmale – Problemzonen – Handlungsbedarf, Berlin

Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration, 2012: Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Bericht zur Umsetzung des Integrationskonzepts 2007 für den Zeitraum 2009 bis September 2011, Berlin

BIM, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin

BZ, Berliner Zeitung, 2010: Die Schule mit der »Deutsch-Garantie«, 29.3.2010, www.bz-berlin.de/artikel-archiv/die-schule-mit-der-deutsch-garantie

Fincke, Gunilla/Lange, Simon, 2012: Segregation an Grundschulen. Der Einfluss elterlicher Schulwahl, Berlin

Gomolla, Mechtild, 2017: Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion, in: Laubenstein, David/Scheer, Désirée (Hg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik, Bad Heilbrunn, 63–82

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen, 2021: Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ›Eltern mit Migrationshintergrund‹ im politischen Diskurs der BRD, in: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 1–2/2021, 28–42

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf, 2009: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wie Schule Schulversagen erzeugt, Wiesbaden

Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hg.), 2018: Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim

Höhne, Thomas, 2015: Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung, Wiesbaden

Kollender, Ellen, 2020: Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit, Bielefeld

Kollender, Ellen, 2021: »Und das nenn' ich Nehmermentalität.« Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses, in: Akbaba, Yaliz/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, Wiesbaden, i. E.

Lehmann-Rommel, Roswitha, 2004: Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, 261–284

Paiva Lareiro, Cristina de, 2019: Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Ausgabe 02|2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

Power, Sally/Frandji, Daniel, 2010: Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality, in: Journal of Education Policy 3/2010, 385–396

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Bonus-Programm, https://www.berlin.de/bildung/unterstuetzung/bonus-programm

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2011: Qualitätspaket Kita und Schule, Berlin

Stanat, Petra/Schwippert, Knut/Gröhlich, Carola, 2010: Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55, Weinheim, 147–164

Steele, Claude M./Aronson, Joshua, 1995: Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans, in: Journal of Personality and Social Psychology 5/1995, 797–811

Thrupp, Martin/Hursh, David, 2006: The Limits of Managerialist School Reform: The Case of Target-Setting in England and the USA, in: Lauder, Hugh/Brown, Phillip/Dillabough, Jo-Ann/Halsey, A. H. (Hg.): Education, Globalization & Social Change, Oxford, 642–653

Zeit Online, 2021: Soziale Ungleichheit: Wohlhabende Eltern geben dreimal so viel für ihr Kind aus wie Arme, 26.6.2021, www.zeit.de/gesellschaft/familie/2021-06/ausgaben-kinder-soziale-ungleichheit-einkommen-eltern-statistisches-bundesamt

GESPRÄCH
MIT JAN NIGGEMANN

» Schule verwandelt soziale Verhältnisse in individuelle Eigenschaften, das ist ihre zentrale ideologische Funktion. «

SCHOOL OF SHAME
WIE KLASSENBILDUNG (DE)FORMIERT

Menschen, die aufgrund ihrer Klassenherkunft Ausgrenzung erleben, berichten oft von Scham. Was ist das für ein Gefühl, Scham?

Scham ist ein Affekt, eine Reaktion darauf, bloßgestellt zu werden. Das kann nicht nur dazu führen, dass man verstummt und sich ohnmächtig fühlt, sondern auch zu dem Gefühl, selbst schuld zu sein. Wenn wir über Klassenscham sprechen, geht es um *soziale* Scham, wie sie unter anderem Eribon beschrieben hat. Die Beschämung hat mit sozialen Unterschieden zu tun, auch wenn mir das selbst vielleicht nicht bewusst ist. Soziale Scham entsteht nicht einfach in einer bestimmten Situation zwischen zwei Personen. Sie ist Ergebnis einer Struktur, einer sozialen Hierarchie, die auf Klassenunterschieden basiert.

Welche Rolle spielt Scham in der Schule? Erzeugt Schule Scham?

Ich würde sagen, ja. Das Beschämen ist ein Mechanismus der Schule, der eine hierarchische Ordnung absichert. Die Beschämung trifft alle, die abweichen, die als »nicht zugehörig«, »falsch« oder »unnormal«

bloßgestellt werden. Sie werden nicht nur zum Ziel von Hass und Beleidigung, sondern haben auch Nachteile beim Konkurrieren um gute Bewertungen. Denn Hierarchien über Leistungsbewertungen herzustellen ist eine zentrale Funktionsweise von Schule. Jede Notenvergabe erzeugt eine Normalverteilung: Einige wenige müssen sehr gut, viele mittelmäßig, einige schlecht sein. Die Beschämung, zu den »Schlechten« zu gehören, kann dich verunsichern und enorm behindern.

Wie zeigt sich darin der Klassenunterschied?

Zahlreiche Studien zeigen, dass nicht nur die Leistungen stark von der sozialen Herkunft abhängen, sondern auch die vermeintlich »objektive« Bewertung von sozialen Unterschieden beeinflusst wird. So werden Mittelschichtskinder, deren Habitus näher am Habitus der Lehrperson ist, bei gleicher Leistung besser bewertet als Kinder aus der Arbeiterschicht und bekommen eher eine Gymnasialempfehlung. Sie »passen« einfach besser rein. Lehrer*innen können nicht nur klassistisch, sondern auch rassistisch oder sexistisch diskriminieren, ohne es zu bemerken: Wenn sie nach diesen Ideologien unterscheiden, die Unterschiede aber als objektive Leistungsunterschiede interpretieren und vermeintlich gerecht bewerten.

In welchen Momenten beschämt die Schule und vermittelt, dass man nicht reinpasst?

Wenn Lehrer*innen sagen: »Das wisst ihr ja sicherlich alle« und »Das ist doch normal« oder auch »Das ist nichts für dich«. Wenn die eigene Lebensrealität in den Schulbüchern nicht auftaucht, weil dort nur weiße Vater-Mutter-Kind-Familien vorkommen und es weder arme Familien noch Alleinerziehende oder Menschen mit Kopftuch gibt. Wenn man die eigene Sprache nicht sprechen darf, sei es eine andere Muttersprache oder auch ein Dialekt. Ausschluss stellt sich in der Interaktion mit den Lehrer*innen her, in persönlichen Konflikten, auch in Auseinandersetzungen um »angemessenes«, »vernünftiges«, »gesundes« Verhalten. Pierre Bourdieu hat solche Formen der Disziplinierung »symbolische Gewalt« genannt: Jemand wird mit Gesten oder Blicken auf den sozialen Platz verwiesen, den er*sie sich erdreistet hat, zu verlassen.

Was bedeutet es für einen selbst, beschämt zu werden? Was macht das mit einem?

Das Problem ist: Du übernimmst diese Perspektive. Du siehst dich selbst aus der Perspektive der Norm und denkst: Ich bin falsch. Das ist ein Mechanismus, wie sich Herrschaft in die Selbstwahrnehmung der Beherrschten verlagert. Die soziale Hierarchie wird verinnerlicht, sodass sie nicht mehr verhandelbar ist. Die Schule als Struktur wird unsichtbar. Ursache und Wirkung kehren sich um, das ist ein Moment der Herstellung von Ideologie. Du wirst aktiv ausgeschlossen,

JAN NIGGEMANN wuchs im ländlichen Nordrhein-Westfalen auf und war der Erste in seiner Familie, der Abitur machte und studierte. Heute ist er Erziehungswissenschaftler und lehrt an der Universität Linz. Er arbeitet als politischer Bildner und ist Mitveranstalter des Salon Bildung Wien Edition (www.salon-bildung.at). Demnächst erscheint beim Beltz Verlag »Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci«, das er gemeinsam mit María do Mar Castro Varela und Natascha Khakpour herausgibt.

aber die Schule signalisiert dir: Weil du so bist, wie du bist, passt du nicht rein. Die Schule wandelt soziale Verhältnisse in individuelle Eigenschaften um, das ist eine ihrer zentralen Funktionen. Wer nicht reinpasst, steht vor der Frage, wie viel Anpassung möglich und nötig ist. Eine Möglichkeit ist, sich aus freien Stücken der Norm zu unterwerfen, um die daran geknüpften Vorteile zu erhalten.

Die Schule setzt also Leistung als ein legitimes Kriterium für soziale Unterschiede durch – und prägt das Selbstbild der »guten« wie der »schlechten« Schüler*innen …

Genau. Es geschieht nicht nur *top down* durch die Lehrpersonen. Schüler*innen beobachten sich auch untereinander und nutzen Abweichungen zu ihrem Vorteil. Was »anders« ist, wird dabei sozial zu einer Schwäche gemacht. Viele kennen das Gefühl, sich im Vergleich mit den »Normalen«, den »Guten« minderwertig zu fühlen. Viele versuchen auch, ihre vermeintlichen Defizite durch Leistung auszugleichen. Das Versprechen von Leistungsgerechtigkeit ist aber eine Falle.

Warum?

Das Prinzip der Meritokratie, wie es die Bildungssoziologie nennt, erzeugt genau die »Illusion der Chancengleichheit«, die Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron schon Ende der 1970er Jahre am französischen Schulsystem analysiert haben: Formale Chancengleichheit führt bei ungleichen Startbedingungen nicht zu Gerechtigkeit, sondern macht die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Gegenteil unsichtbar. Das führt zu Beschämung und Individualisierung: Wer seine Chance nicht nutzt, ist dann selbst schuld.

Viele erhoffen sich trotzdem mehr Leistungsgerechtigkeit durch Formalisierung, etwa durch zentralisierte Prüfungen, die die Macht der einzelnen Lehrerin begrenzen sollen.

Das ist leider ein Trugschluss. Standardisierung durch zentrale Abschlüsse oder digitale Lehrformate führt nicht automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Für wirkliche Gerechtigkeit im Bildungssystem brauchen wir bestimmte Formen des Nachteilsausgleichs, den Blick auf die ganze Person mit ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen. Ich verstehe den Wunsch, die Unordnung, das Verstricktsein in die Beziehung zu den Lehrer*innen aufzulösen. Aber es braucht nicht weniger, sondern andere pädagogische Beziehungen, die Menschen stärken. Das weiß ich aus meiner eigenen Erfahrung als sogenannter Bildungsaufsteiger. Für mich waren einzelne Lehrer*innen enorm wichtig. Die, die sich nicht auf das Leistungsprinzip zurückgezogen haben, um auszusortieren, sondern die gecheckt haben, dass alle etwas mitbringen und auch Lust auf Lernen haben, wenn man sie ermutigt.

Unter dem Schlagwort Klassismus melden sich inzwischen viele zu Wort, um über Ausgrenzungserfahrungen zu berichten.

Ja, der Begriff Klassismus hilft vielen, ihre Erfahrungen zu verstehen und auszudrücken. Erfahrungen, für die sie vorher keine Worte hatten, weil sie beschämt oder ignoriert wurden. Wenn du etwas benennen kannst, dann beherrscht es dich nicht mehr nur, sondern du kannst anfangen, dich zu wehren.
Leider nehme ich aber eine Abwehr gegenüber dem Klassismus-Begriff in Teilen der Linken wahr. Da heißt es: Das ist Quatsch,

da geht es »nur« um Diskriminierung, das lenkt von strukturellen Widersprüchen ab. Wenn man auf Twitter die Debatten um #Klassismus verfolgt, sieht man sogar, wie Leute heftig beschämt werden dafür, dass sie ihre Erfahrungen schildern – und zwar auch von Leuten, die eigentlich Verbündete sein sollten und mit diesen Erfahrungen arbeiten könnten.

Woher kommt diese Abwehr?

Ich weiß es nicht genau. Aber ich glaube, dass hier auch die Hierarchien und Prägungen der Schule nachwirken. Wir sind alle in der Schule sozialisiert. Und einige führen Debatten so, als wären wir noch in der Schule. Wer den Kanon nicht kennt, scheint nichts Wertvolles beitragen zu können. Das Problem ist: Gesellschaftstheorie zu betreiben hat hohe Kosten, zeitliche und materielle. Wer aus dieser privilegierten Position heraus anderen über den Mund fährt, reproduziert in gewisser Weise die hierarchische Anordnung der Schule: Die bürgerlichen Lehrer*innen belehren die Schüler*innen aus der *working class*, die »nur« über subjektive Erfahrungen sprechen können. Wenn ich alles unterhalb von Marx als »Gedöns« ablehne, wiederhole ich eine Form von symbolischer Gewalt und Beschämung. Ich wünsche mir in der Debatte um Klassismus mehr konstruktive, solidarische Kritik. Und eine wirkliche Auseinandersetzung damit, wie das Wissen über Klassismus Klassentheorien erweitern und voranbringen könnte. Denn der Blick »von unten nach oben« ist enorm aufschlussreich.

Es geht also darum, subjektive Erfahrungen und objektive Strukturen zusammenzubringen?

Genau, es geht um die Perspektive auf die ganze Gesellschaft, die ja auch bei Marx angelegt ist. Herrschaftsstrukturen schreiben sich nicht anonym und automatisch immer weiter fort, sie werden in alltäglichen Routinen hergestellt und gefestigt. Wie sich Subjekte und Gruppen darin verhalten, kann ich nicht allein aus der Stellung im Produktionsprozess ableiten, auch wenn diese Zwänge den Handlungsrahmen begrenzen. Menschen verhandeln ihre Gruppenzugehörigkeit miteinander und gegeneinander, konkurrieren um Ressourcen, Macht und Zugänge. Eine Putzkraft und eine höhere Angestellte haben nicht automatisch die gleichen Interessen, nur weil beide lohnabhängig sind. Die Frage ist, was sie verbinden könnte und gleichzeitig trennt, auf der Ebene von Lebensweisen, Geschmack und Subjektivität. In dem Versuch, die Komplexität von sozialen Hierarchien zu verstehen, finde ich die Debatte um Klassismus produktiv. Auch wenn der Begriff noch viele Fragen offenlässt und ich auch nicht jeden Ansatz teile, der als Klassismus-Kritik gilt.

Von Klassismus sprechen oft soziale »Aufsteiger*innen«, die ihr Herkunftsmilieu verlassen haben. Was ist das für eine Position?

Das ist eine schwierige und schöne Position, denn du hängst immer dazwischen. Du sprichst über deinen Hintergrund und deine Geschichte, aber gleichzeitig bist du das gar nicht mehr. Ich war in einem bestimmten Milieu zu Hause, aber ich bin es nicht mehr. Ich bin woanders hingegangen, ohne da jemals ganz angekommen zu sein. Dieses »Dazwischen« ist aber keine Position der Schwäche, des Mangels oder Leidens. Ich finde die Doppelperspektive wichtig und ermächtigend, die María do Mar Castro Varela entwickelt:

Soziale Gruppen haben unterschiedliche Verletzbarkeiten, aber damit sind auch je spezifische Widerstandspotenziale verbunden. Ich bin nicht nur sozial benachteiligt, ich habe auch Ressourcen, Beziehungen, Wissen, auch bestimmte Privilegien. Wenn ich »Zu Hause im Dazwischen« bin, kenne ich unterschiedliche soziale Welten und Wissensformen und kann zwischen ihnen übersetzen, mich in beiden bewegen, ohne auf eine festgelegt zu sein.

Du hast in einem Text auch umgekehrt Klassenprivilegien als Verlust bezeichnet. Das klingt erstmal widersinnig. Was ist damit gemeint?

Das ist eine Formulierung, die Gayatri C. Spivak geprägt hat. Sie fragte, was es bedeutet, das eigene Privileg auch als Verlust zu begreifen: Welche wichtigen Perspektiven sehe ich von meiner Warte aus nicht? Wenn ich mein Privileg auch als Verlust begreife, frage ich: Wer sitzt hier nicht mit am Tisch? Welche Meinungen, Stimmen und Stimmungen fehlen? Es ist natürlich anspruchsvoll, als sozial relativ homogene Gruppe die eigenen Ausschlüsse zu erkennen. Aber es gibt dabei einiges zu gewinnen.

Was gibt es dabei zu gewinnen?

Zum Beispiel den Bezug zu anderen Alltagskulturen, an die man von links anschließen kann. Die sind zentral für die Übersetzung und Vermittlung. Ich erlebe es oft, dass Linke sich in sozial homogenen Gruppen einigeln. Und dass sie enttäuscht sind, wenn sie mit ihrer vorgefertigten Position nach außen gehen und die Leute sie nicht kritiklos übernehmen. Die Frage ist doch: Wie



bringen Linke ihre Ideen in Kontakt mit Menschen, die sie in der Regel nicht erreichen? Dafür braucht es andere Ansätze. Einen davon nenne ich »sorgende Theoriearbeit«.

Was verstehst du unter sorgender Theoriearbeit?

Es reicht einfach nicht, zu sagen: Wir machen kluge Strategie und Theorie, und die Vermittlung sollen andere machen. Oder zu meinen, wer etwas wirklich verstehen will, soll sich eben mehr anstrengen. Wis-



sensproduktion und Wissensvermittlung gehören zusammen, als ein Prozess, in dem alle Beteiligten dazulernen. Dafür gibt es eine reiche linke Tradition, etwa aus den Cultural Studies. Da geht es um Räume des Austauschs, um Lerngruppen, Lesekreise und Sommercamps. Um Bildungsarbeit, die soziale Differenzen nicht verleugnet, sondern zum Ausgangspunkt macht. Ich glaube, solche Lernprozesse sind entscheidend für linke Hegemoniebildung. Hegemonie bilden bedeutet nicht, dass alle so denken und handeln, wie ich es gern hätte. Das funktioniert nicht. Es geht darum, offen zu bleiben für das, was mir nicht passt, und Kompromisse zu verhandeln, in denen mehr Positionen berücksichtigt werden als meine eigene. Dann können wir in der Linken unsere Unterschiede und Widersprüche produktiv machen und voneinander, miteinander und auch gegeneinander lernen.

Das Gespräch führten Ania Spatzier und Hannah Schurian.

WO EINE VILLA IST, IST AUCH EIN WEG
SOZIALE SPALTUNG IM BILDUNGSSYSTEM

CAROLIN UND CHRISTOPH BUTTERWEGGE

Die Kluft zwischen Arm und Reich wächst auch im Bildungssystem. Der Aufstieg der privaten Bildungseinrichtungen zeigt den Wunsch nach Distinktion.

Stärker als je zuvor ist die junge Generation in unterschiedliche Fraktionen gespalten, deren Verhältnis nicht primär durch gemeinsame Erfahrungen des Kindesalters, sondern durch einen tiefen ökonomischen und soziokulturellen Graben mit verschiedenen Lebenswelten geprägt ist (vgl. hierzu: Butterwegge/Butterwegge 2021). Wer glaubt, dass es in Deutschland keine Klassenunterschiede gibt, wird eines Schlechteren belehrt, wenn er in die Schulklassen hineinschaut: Da sitzen Kinder, denen es an nichts fehlt und die über prestigeträchtige Konsumartikel, modische Kleidung und eigenes Taschengeld verfügen, neben Kindern, die ohne Pausenbrot zur Schule kommen, aus ihren Schuhen herausgewachsen sind und kaum das Allernötigste bei sich haben. Doch selbst dieses Bild der Schule als Ort, wo alle Kinder zusammenkommen, ist brüchig. Schon in den Grundschulen sorgt die soziale Segregation der Nachbarschaften dafür, dass sich die kindlichen Lebenswelten kaum begegnen. Nach vier bis sechs Jahren (je nach Bundesland) trennen sich dann endgültig die Bildungswege – welche Form der weiterführenden Schule gewählt wird, hängt stark von der sozialen Herkunft ab.

DIE SOZIOÖKONOMISCHE UNGLEICHHEIT REPRODUZIERT SICH ALS BILDUNGSUNGLEICHHEIT

Die ungleiche Verteilung der materiellen Ressourcen schafft ungleiche Zugangsmöglichkeiten im Hinblick auf Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, zumal diese im Rahmen einer neoliberalen Privatisierungsoffensive immer häufiger von der Markt- und Kaufkraft ihrer »Kunden« abhängig gemacht werden. Die europäischen



Bildungsminister*innen gaben im Juni 1999 mit ihrer Bologna-Erklärung das Startsignal für eine Ökonomisierung, Kommerzialisierung und (Teil-)Privatisierung des Schul- und Hochschulwesens, durch die das Gemeinwesen an demokratischer Qualität und die Mehrheit seiner Mitglieder an Lebensqualität eingebüßt hat. Bildung und Wissenschaft wurden nunmehr marktgängig, aber damit auch marktabhängig gemacht und stärker für Wirtschaftsinteressen geöffnet.

Der Schweizer Soziologe Alessandro Pelizzari begreift diese Maßnahmen als bildungspolitische Gegenreform, mit der das Bildungswesen den Bedingungen deregulierter und flexibler gestalteter Arbeitsmärkte im Rahmen einer Doppelstrategie angepasst wird. Einerseits ermögliche die durch »leere« öffentliche Kassen erzwungene Verkürzung der Schul- und Studiendauer eine allgemeine Abwertung der Grundbildung und der Ware Arbeitskraft; andererseits verschärfe sich durch kennzifferngestützte Marktmechanismen die soziale Selektion von (Hoch-)Schulen: »Es geht um die Vertiefung gesellschaftlicher Ungleichheiten zum Zwecke einer besseren Abstimmung auf die Bedürfnisse eines Wirtschaftsstandortes.« (Pelizzari 2001, 152)

CAROLIN BUTTERWEGGE arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln.

CHRISTOPH BUTTERWEGGE hat an der Universität zu Köln bis 2016 Politikwissenschaft gelehrt. Kürzlich erschien das gemeinsame Buch von Carolin und Christoph Butterwegge »Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt« beim Campus Verlag.

Ein bereits länger anhaltender Boom der privaten Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen verstärkt hierzulande die soziale Segregation im Bildungswesen. Privatisierungstendenzen haben sogar in der vorschulischen Kindertagesbetreuung Einzug gehalten. Sie verstärken die Segregationsprozesse innerhalb der öffentlich geförderten Kitalandschaft, weil sich eine Parallelstruktur für die Kinder von Besserverdienenden herausgebildet hat. Neben die Tagespflege als zweite regional verbreitete Betreuungsform und öffentlich geförderte Kitas (darunter auch viele in gemeinnütziger, freier Trägerschaft) sind nicht-gemeinnützige Kitas in privater

Trägerschaft getreten, deren Zahl aber (noch) überschaubar ist. Im März 2020 besuchten rund 73 000 Kinder solche Einrichtungen, von den unter Dreijährigen waren es im März 2019 rund 26 000. Eltern, die es sich finanziell leisten können, weichen oft aufgrund eines fehlenden (öffentlich geförderten) Kitaplatzes auf eine rein privatgewerbliche Kita aus. Die kann schon mal bis zu 1 500 Euro an monatlichen Elternbeiträgen kosten. Andere präferieren grundsätzlich eine solche Einrichtung, da sie dort hochwertige, häufig bilinguale und mit guten Personalschlüsseln versehene Förderangebote erwarten. Angebote, über die öffentlich geförderte, aber chronisch unterfinanzierte Kitas meistens nicht verfügen.

Bildung dient insbesondere manchen Eltern der oberen Mittelschicht als Instrument zur Distinktion und zur Ausgrenzung oder Abgrenzung gegenüber subalternen Klassen und Schichten. Das gilt bereits für die klassenspezifische Trennung innerhalb des drei- (oder inzwischen zwei-)gliedrigen Schulsystems und noch viel mehr für die wachsende Rolle der Privatschulen. Der Wirtschaftsjournalist Daniel Goffart sieht in dem »Absonderungsprozess« unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen schon im frühen Kindesalter ein Indiz für die soziale Erosion der Gesellschaft: »Die explosionsartige Zunahme privater Kitas, privater Schulen und privater Universitäten entwertet nicht nur den seit Jahrzehnten chronisch unterfinanzierten öffentlichen Bildungsbereich; sie führt im weiteren Lebensverlauf auch zur Herausbildung abgeschirmter Zirkel und Gesellschaftskreise, in denen die Elite und ihre Zöglinge weitgehend unter sich bleiben können.« (Goffart 2019, 14) So eröffnen wohlhabende und reiche Eltern ihren Kindern mittels exklusiver (privater) Schulen den Zugang zu angesehenen Bildungszertifikaten, die als Eintrittskarte für die gesellschaftlichen Eliten dienen. Vor allem exklusive Internate wie Schloss Salem und Schloss Torgelow, aber auch die Berlin Metropolitan School und die International School of Düsseldorf gelten als Sprungbrett für besondere berufliche Karrieren.

Die Zahl der Privatschüler*innen hat sich in den vergangenen 30 Jahren beinahe verdoppelt: Im Jahr 1992 lag ihr Anteil noch bei knapp fünf Prozent, inzwischen besucht jede*r zehnte Schüler*in eine Privatschule – zum Teil auch eine Folgewirkung staatlicher Austeritätspolitik, durch die das öffentliche Bildungswesen mancherorts in einen katastrophalen Zustand geraten ist. »Bilingualen Unterricht, musikalische (Früh-)Förderung, Kooperationen mit Sportvereinen und Unternehmen können oder wollen bislang nur die wenigsten staatlichen Schulen anbieten. Privatschulen hingegen kommen nicht nur diesen Bedürfnissen nach, sondern bieten Eltern durch großzügigere Betreuungszeiten zugleich weitreichende Möglichkeiten, Familie und Beruf (besser) zu vereinbaren.« (Engartner 2020, 14) Zudem gibt es Privatschulen, die durch ein reformpädagogisches, ganzheitliches Programm punkten und sich als Alternative zu den staatlichen Schulen profilieren wollen.

Jan Grossarth-Maticek, Kathrin Kann und Sebastian Koufen belegen in einem Dossier für das Statistische Bundesamt einen Zusammenhang von Einkommen und Privatschulneigung. Offenbar wächst mit dem Einkommen der Eltern das Bedürfnis, die

Kinder auf eine kostenpflichtige Privatschule zu schicken. »Rund 13,2 Prozent der Kinder von Steuerpflichtigen mit einem Jahreseinkommen zwischen 250 000 und einer Million Euro besuchten eine kostenpflichtige Schule und gaben dies in der Steuererklärung für 2016 an. Bei den ›Einkommensmillionären‹ waren es sogar 18,7 Prozent. Haushalte mit einem jährlichen Einkommen bis unter 50 000 Euro gaben für 3,6 Prozent der Kinder Schulgeld in der Steuererklärung an.« (Grossarth-Maticek et al. 2020, 14) Darüber hinaus zeigen die Autor*innen, dass Besserverdienende im Durchschnitt mehr Geld für den Privatschulbesuch ihrer Kinder bezahlen: »Lag das Einkommen zwischen 100 000 und 125 000 Euro im Jahr, betrug das in der Steuererklärung angegebene mittlere jährliche Schulgeld 2 000 Euro. Verdiente ein Steuerpflichtiger mehr als eine Million Euro, betrug es sogar 7 800 Euro je Kind.« (Ebd.)

Schüler*innen an Privatschulen haben einen deutlich höheren sozioökonomischen Status als Gleichaltrige an öffentlichen Schulen, wie auch die Eltern der Privatschüler*innen über höhere Bildungsabschlüsse und seltener über einen Migrationshintergrund verfügen (Klemm et al. 2018, 39). Das Privatschulsegment als Ausdruck einer fortgeschrittenen Ökonomisierung des Bildungswesens avanciert somit zu einem Spaltungsmotor, der die Schülerschaft und deren Lebenswelten noch weiter auseinanderdividiert: in eine Mehrheit an gymnasialen und nichtgymnasialen Schulformen im öffentlichen Schulwesen – darunter viele inklusiv arbeitende Ganztagsschulen, aber auch Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft – sowie eine Minderheit an Privatschulen mit einer sozial homogeneren Schülerschaft aus besser situierten Elternhäusern.

BESTIMMT DIE BILDUNG, WER ARM UND WER REICH IST, ODER DIE MATERIELLE VERTEILUNG, WER UNGEBILDET BLEIBT?

Wenn es um das Problem sozialer Ungleichheit im vermeintlichen Land der Dichter und Denker geht – was selten genug vorkommt –, fungiert Bildung fast immer als politisch-ideologischer Kristallisationspunkt. Sowohl hinsichtlich der Ursachen für die Entstehung von Kinderarmut wie auch in Bezug auf ihre Beseitigung, Verringerung und Verhinderung spielt Bildung im öffentlichen Diskurs seit jeher eine Schlüsselrolle: Armut wird meistenteils auf gravierende Bildungsmängel zurückgeführt, weshalb sich die propagierten Gegenmaßnahmen auch – gewissermaßen folgerichtig, aber dennoch zu Unrecht – auf verstärkte Bildungsanstrengungen und Bildungsangebote beschränken.

Geld regiert die Welt, sagt der Volksmund, nicht etwa der Intellekt oder das Wissen. Anders formuliert: Ungleichheit im Hinblick auf Einkommen und Vermögen bedingt Bildungsungleichheit – und nicht umgekehrt. Zwischen dem Bildungsgrad und dem sozioökonomischen Status einer Person besteht kein unmittelbarer Zusammenhang: Man kann geistreich und bettelarm, aber ebenso auch strohdumm und steinreich sein. Wer so tut, als ob Bildungsdefizite für die Kinderarmut in Deutschland verantwortlich seien, vertauscht Ursache und Wirkung. Armut macht es jeder Familie so gut wie unmöglich, für eine gute Bildung ihrer Kinder zu sorgen. Bildung schützt hingegen weder verlässlich vor

Armut, wie die relativ hohe Anzahl erwerbsloser, prekär beschäftigter und mittelloser Akademiker*innen (häufig aus den Geistes- und Sozialwissenschaften) zeigt, noch ist sie eine Grundvoraussetzung der Vermögensbildung, denn weder Firmengründer*innen wie der Studienabbrecher Bill Gates noch junge Firmenerb*innen benötigen einen Hochschulabschluss für ihren Vermögensaufbau.

Ob ein Kind nach dem Schulunterricht auf den Bolzplatz oder zum Klavierunterricht geht, hängt nicht bloß von seinem Geschick oder Geschlecht, sondern auch oder vielleicht sogar noch mehr vom Einkommen, vom Vermögen und vom sozialen Status der Eltern ab. Während die Kinder aus einkommensschwachen Familien in Deutschland zu den größten Bildungsverlierer*innen gehören, sind die Kinder reicher Eltern eindeutig im Vorteil. Man kann daher in Abwandlung eines Sprichwortes sagen: Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg, sei es zum Abitur, zum Studium oder zur beruflichen Karriere.

Ähnlich wie die Schülerschaft ist auch die Landschaft der Studierenden heute viel stärker als vor ein paar Jahrzehnten zerklüftet. Nach dem Modell der USA kommt es auch hier ansatzweise zu einer Polarisierung zwischen einer abgehobenen Bildungselite aus Akademikerhaushalten und einer Schicht von ökonomisch eher Abgehängten. Zu Letzteren zählt auch eine steigende Zahl ausländischer Student*innen und Geflüchteter, die trotz zahlreicher Barrieren als Erste in der Familie ein Studium aufnehmen, aber seltener mit einem Masterabschluss beenden. Einer der Hauptgründe ist die gezielte Umgestaltung der Hochschullandschaft durch Marktmechanismen, Konkurrenzbeziehungen und Managementkonzepte. Bildung und Wissenschaft gelten nicht mehr als öffentliches Gut, auf das sämtliche Gesellschaftsmitglieder einen Anspruch haben, sondern bloß als »weicher Standortfaktor«, als Handelsware oder Konsumartikel und Zukunftsmarkt. Dabei wirkt der neoliberale Wettbewerbswahn gerade im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, wo Kooperation statt Konkurrenz gefragt wären, ausgesprochen ruinös. Das zeigt auch die Zunahme privater Hochschulen insbesondere im Fachhochschulsektor. Rund zehn Prozent aller Neueinschreibungen entfallen mittlerweile auf Hochschulen in privater Trägerschaft, Mitte der 1990er Jahre war es lediglich ein Prozent.

Studierende firmieren seither als »Kunden«. Kunden, die eine Konsummentalität ausbilden, ihr »Humankapital« – was für ein inhumaner Begriff! – verwerten und nun dafür geeignete Lehrangebote nachfragen sollen. Den Hochschulabsolvent*innen wird auf diese Weise ihr kritischer Geist ausgetrieben: durch die völlige Verschulung des Studiums mittels seiner Verkürzung, durch die Verabreichung häppchenweiser Lerneinheiten und durch die Verpflichtung zu schematisierten Dauerprüfungen.

Wettbewerb, der Menschen nur unter gleichen Ausgangsbedingungen motivieren und zu Leistungssteigerungen animieren kann, wird zum Allheilmittel stilisiert, das die Strukturprobleme einer globalisierten Marktökonomie lösen soll. Nach dieser Lesart verträgt sich ein Gleichheitsanspruch nicht mit den Leistungsanforderungen einer postmodernen Wissensgesellschaft. Wettbewerb erfordert demnach eine größere Lohn- und Gehaltsspreizung in Bildungseinrichtungen und fördert sie auch. Den wenigen

Gewinner*innen stehen allerdings viele Verlierer*innen gegenüber.

Der Weg junger Menschen zur Hochschule hat sich im Laufe der Zeit verändert. Zwar verfügen laut Bildungsbericht 2020 fast 97 Prozent der Studienanfänger*innen über eine allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung, aber mehr als ein Drittel hat diese nicht klassisch auf dem Gymnasium, sondern im Anschluss an den Abschluss der Sekundarstufe I an beruflichen Schulen, also gewissermaßen nachholend erworben. Die soziale Herkunft schlägt sich unter anderem darin nieder, dass sich Studienzugangsberechtigte aus Nichtakademikerfamilien wesentlich seltener für ein Studium einschreiben, zumal auch ihre Abschlussnoten durchschnittlich schlechter sind. Der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium ist eine weitere Selektionsschwelle: »Je höher die soziale Herkunft, desto öfter entscheiden sich Studierende für die Aufnahme eines Masterstudiums.« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 178f.)

Da sich Abiturient*innen aus unterprivilegierten Familien oft eher an wohnortnahen Hochschulen einschreiben, während die Bewerber*innen aus wohlhabenderen Familien in der Wahl des Studienortes freier sind, findet an dieser Nahtstelle beruflicher Karrieren auch ohne Studiengebühren eine soziale Selektion statt. Als weitere soziale Barriere wirken die teilweise extrem hohen Wohnungsmieten in Groß- und Universitätsstädten. Dort können sich viele Studierende schlicht keine Wohnung mehr leisten.

Ungleiche Bildungschancen beginnen also im frühen Kindesalter, nehmen während der Schullaufbahn zu und setzen sich bis zum tertiären Bildungsbereich fort. Je stärker Armut und soziale Benachteiligung die Lebenslage prägen, umso hürdenreicher ist für die davon betroffenen jungen Menschen der soziale Aufstieg durch Bildungsanstrengungen. Zugleich stehen anderen Gleichaltrigen von Anfang an sämtliche Türen offen. Dazu gehören auch die Angebote privater Bildungsinstitutionen und einer kommerzialisierten Freizeitgestaltung. Diese soziale Spaltung der Lebenswelten junger Menschen, die durch das teilweise ökonomisierte Bildungssystem legitimiert und verstärkt wird, bleibt eine zentrale Herausforderung für die Sozial-, Familien- und Bildungspolitik der Bundesrepublik.

LITERATUR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld

Butterwegge, Carolin/Butterwegge, Christoph, 2021: Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt, Frankfurt a. M./New York

Engartner, Tim, 2020: Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen, hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe Studien, Berlin

Goffart, Daniel, 2019: Das Ende der Mittelschicht. Abschied von einem deutschen Erfolgsmodell, München

Grossarth-Maticek, Jan/Kann, Kathrin/Koufen, Sebastian, 2020: Privatschulen in Deutschland – Fakten und Hintergründe, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden

Klemm, Klaus/Hoffmann, Lars/Maaz, Kai/Stanat, Petra, 2018: Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche, Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Pelizzari, Alessandro, 2001: Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste, Konstanz

WIE KANN SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM SCHÖNER WERDEN?

Schulgebäude sind oft trostlose Orte mit hallenden Räumen, die wenig Lust auf Lernen oder Forschen machen. Dass Schulen auch ganz anders aussehen können, dass sie die Fantasie und Kreativität von Kindern befördern können, zeigen die beiden hier vorgestellten Projekte der »Baupiloten«. Das interdisziplinäre Architekturbüro hat sich auf partizipativ entwickelte Bauprojekte im Bereich Bildung, Kultur und öffentlicher Wohnungsbau spezialisiert.



RAUM SCHAFFEN



An der Tarnwand kann man Geheimsprachen erfinden, Licht reflektieren lassen und Codes entwerfen.



FORM FOLLOWS KIDS' FICTION

Ein Leitmotiv der Carl-Bolle-Grundschule in Berlin heißt »Sprache und Bewegung«. Kinder brauchen Platz, um sich auszutoben, brauchen Räume, in denen sie auch »entdeckend lernen« können. Denn Lernen soll Spaß bereiten, und das geht nicht, wenn man den ganzen Tag still sitzen muss. Deshalb gilt es, eine Brücke zwischen Lern- und Freizeit zu schlagen.
Diese Brücke haben die Baupiloten planerisch umgesetzt. Zusammen mit Schüler*innen, Eltern und Pädagog*innen entwickelten sie ein Spiel-Lern-Konzept für einen bis dato unzugänglichen Flurbereich.







Die Spionwand (links unten) ist zum Klettern da, zum Verstecken und um das Geschehen zu fokussieren. Oben können die Kinder einen Beobachtungsposten einnehmen und sich durch Sehschlitze, Türspione, Spiegel und Lupen einen Überblick über den Raum verschaffen.



Mithilfe eines Verhandlungsspiels wurden die verschiedenen Lern- und Freizeitbedürfnisse erhoben und räumlich verteilt.



Grundriss Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule © Baupiloten



Schulen sind soziale Räume und zentrales Element im Alltag der Kinder. Sie dürfen nicht nur ein Lernort, sondern müssen Lebensraum sein. Ein Ort, an dem die Schüler*innen gerne sind, an dem sie ihre Freund*innen treffen, sich ausruhen können oder Projekte planen. Der Umbau des Atriums der Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule in Wolfsburg zu einem »Marktplatz« versucht diesem Anspruch gerecht zu werden. Heute kann der Lichthof in dem aus den 1970er Jahren stammenden Gebäude mit seinem neuen Stufenpodest als Versammlungsort genutzt werden, bietet aber auch Rückzugsräume mit Sitzkissen. An den blattartigen Stellwänden der Gruppenarbeitszone können Unterrichtsergebnisse präsentiert werden, während an größeren Tischen in Gruppen gearbeitet werden kann.

BILDUNG FÜR ALLE
WIESO EIGENTLICH NICHT?

OLIVER BRÜCHERT

Das Bildungssystem funktioniert vermeintlich leistungsorientiert. Tatsächlich hängt der Zugang von der sozialen Herkunft ab. Bildung als soziale Infrastruktur zu entwerfen, würde Freiräume öffnen, nicht nur für Kinder.

Bildung ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe. Das bestehende Bildungssystem zielt jedoch nicht auf Teilhabe für alle, sondern wählt aus, hierarchisiert und zementiert damit soziale Ungleichheit. Gerade in Deutschland ist es höchst selektiv, der Zugang zu vielen Bildungseinrichtungen ist an restriktive Voraussetzungen geknüpft. Und obwohl vordergründig »leistungsorientiert«, erweist sich die Selektivität auf allen Ebenen als stark von sozialer Herkunft abhängig. Die Forderung, allen Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist deshalb zentral für linke Bildungspolitik.

Staatlich finanzierte, kostenfreie Bildung für alle und über den Lebenslauf hinweg sei zu teuer, so das Credo der herrschenden Bildungspolitik. Dabei verfehlt Deutschland Jahr für Jahr das selbst gesteckte Ziel, einen größeren Teil des Bruttoinlandsprodukts in Bildung zu investieren, und liegt laut OECD mit 4,2 Prozent auch im Jahr 2020 weit hinter anderen großen Industrieländern. Es wäre also an der Zeit, den Trend zu immer mehr Elite- und Leuchtturmförderung umzukehren und öffentliche Bildung als soziale Infrastruktur allen Menschen zugänglich zu machen.

Im Rahmen des Frankfurter *links-netz* haben wir vor fast 20 Jahren den Vorschlag gemacht, Sozialpolitik als soziale Infrastruktur zu entwickeln (vgl. AG links-netz 2012). Dieser richtet sich gegen die herrschende Sozialpolitik, die individuelle Versorgungslücken monetär ausgleicht und Menschen einem System der Fremdbestimmung und Kontrolle unterwirft. Alternativ gehen wir davon aus, dass alle Güter, die zu einem guten Leben benötigt werden, allen Menschen als kostenfreie öffentliche Infrastruktur zur Verfügung stehen sollten. Dazu zählt neben



Wohnraum, Gesundheit und einem Grundeinkommen selbstverständlich auch Bildung.

Bildung in diesem Sinne als Infrastruktur zu entwerfen, bedeutet im Kern die Forderung, dass allen Menschen jederzeit der *Zugang* zu allen Bildungseinrichtungen offenstehen soll. Sofern dafür überhaupt Zertifikate nötig wären (z.B. weil ein Studium zuvor vermittelte Kompetenzen voraussetzt), müssten sie jederzeit und für jede*n nachholbar sein. Bildung als Infrastruktur wäre daher strikt nachfrageorientiert zur Verfügung zu stellen, das heißt, alle Zugangsbarrieren, die sich allein aus den zu geringen Kapazitäten ergeben, wären aufzuheben und stattdessen die Kapazitäten an den Bedarf anzupassen.

Damit würden sich aber auch die *Formen*, in denen Bildung vermittelt wird, und die *Inhalte* von Bildung radikal transformieren. Mit dem Wegfall des Zertifizierungszwanges würden sich Prüfungen an vielen Stellen als schlicht überflüssig erweisen, an anderen würde sich ihr Charakter verändern. Es ginge dann um eine Rückmeldung zum Lernfortschritt. Die Lehrenden würden nicht mehr mit unsinnigen Kontroll- und Verwaltungsaufgaben in Beschlag genommen, sondern könnten sich stärker der Lehre selbst widmen. Auch die Forschung an den Hochschulen würde profitieren, wenn Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern und gesellschaftlichen Praxisbereichen einen Teil ihrer Zeit als aktiv Forschende verbringen könnten, weil sie dafür nicht einen anderen Beruf aufgeben müssen.

Bildung in diesem Sinne als Teil einer sozialen Infrastruktur zu verstehen, erlaubt es, bestimmte instrumentelle Interessen – wie beispielsweise die Ausbildung von Arbeitskräften für eine kapitalistische Ökonomie – partiell anzuerkennen. Gleichzeitig ließen sich Freiräume schaffen, die sich einer instrumentellen Logik sowie der allgemeinen

OLIVER BRÜCHERT ist Soziologe, Redaktionsmitglied der Internetzeitschrift www.links-netz.de und hat das Konzept einer Sozialpolitik als Infrastruktur mitentwickelt. Er war viele Jahre wissenschaftlicher Mitarbeiter der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt und ist seit 2010 Tarifreferent beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Disziplinierung der Arbeitswelt entziehen. Es könnte schrittweise Raum für andere Logiken geöffnet werden.

BILDUNGSPOLITIK IM NEOLIBERALISMUS

Neoliberale Bildungspolitik trat und tritt mit dem Anspruch an, dringende Modernisierung einzuleiten, weil das Bildungssystem hoffnungslos veraltet und »im Kern verrottet« sei. Damit immunisiert sie sich gegen jede Form der Kritik, denn nur indem es gelingt, linke Kritiker*innen einer neoliberalen Bildungspolitik als rückwärtsgewandte Blockierer*innen darzustellen, kann die fortschreitende Unterwerfung der Bildung unter die kapitalistische Verwertungslogik als sachbezogenes Fortschrittsprogramm dargestellt werden.

Gleichzeitig haben Verfechter*innen einer emanzipatorischen Bildung immer wieder den Fehler begangen, in den Abwehrkämpfen der letzten Jahrzehnte die eigene Kritik an einem hoch selektiven und undemokratischen Bildungssystem hintanzustellen. Es ist ihnen kaum gelungen, sich als die eigentlichen Modernisierer*innen darzustellen und den populistischen Vorwurf abzuschütteln, sie hielten nur darum am alten System fest, weil sie sich darin bequem eingerichtet hätten. Der gebetsmühlenartige Bezug auf Humboldt, auf die »Autonomie« der Wissenschaft und auf Zweckfreiheit mag in der Sache teils berechtigt sein, politisch-strategisch ist er Wasser auf die Mühlen der vermeintlichen »Reformer*innen«.

Von der Säkularisierung der Bildung durch die Aufklärung und den preußischen Universitätsreformen bis zur Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre haben sich emanzipatorische Gehalte stets erst im Fahrwasser instrumenteller und utilitaristischer Erwägungen realisieren können. Die einzelnen historischen Phasen der Öffnung der Bildungseinrichtungen für Angehörige aller Klassen und Geschlechter war meist die Reaktion auf politische, ökonomische und soziale Krisen, die einen steigenden Bedarf an Staatsbeamten, Ärzt*innen, Jurist*innen, Ökonom*innen, Techniker*innen, Erfinder*innen und Ingenieur*innen suggerierten. Die Bildungspolitik folgt einer eigenen Dialektik, indem sie bei aller instrumentellen Logik immer auch nicht-instrumentelle Anteile (»Freiheiten«) hervorbringt. Die entscheidende Frage ist also, ob diese grundlegende Dialektik der Bildungspolitik angesichts des neoliberalen Durchmarschs stillgestellt ist, oder wie sich unter den geschilderten Rahmenbedingungen bildungspolitische Forderungen diesseits des vermeintlichen Gegensatzes von »Modernisieren vs. Bewahren« entwickeln lassen.

NICHT-INSTRUMENTELLE ANTEILE VON BILDUNG

»Bildung als öffentliche Infrastruktur« – haben wir das nicht schon? Schulen und Hochschulen sind überwiegend öffentliche, staatlich finanzierte Einrichtungen. Aber diese Infrastruktur zielt nicht auf den Zugang zu Bildung für alle, sondern in erster Linie auf die Erzeugung und Zertifizierung qualifizierter Arbeitskräfte. Die Corona-Krise hat dies noch einmal deutlich gemacht: Während die Hochschulen nahezu vollständig auf Fernunterricht umgestellt haben, sollten Schüler*innen möglichst schnell zum Präsenzunterricht zurückkehren. Nicht, um ihre Bildungsteilhabe zu verbessern, sondern um damit die Eltern vom Homeschooling zu entlasten und sie möglichst schnell wieder für die eigene Erwerbsarbeit verfügbar zu machen.

Während man die Schüler*innen im Lockdown weitgehend sich selbst und ihren Eltern überließ, wurden die Abiturprüfungen auf Gedeih und Verderb durchgezogen. Der instrumentelle Charakter von Bildung trat deutlich hervor. Die ohnehin hohe Selektivität des Bildungssystems wurde noch verstärkt.

Bildung als Infrastruktur verstehen wir hingegen auch als Möglichkeit, sich der Verwertungslogik ein Stück weit und eine Zeit lang zu entziehen, Schule und Studium als Freiräume zu nutzen, in denen die Gesetze des Marktes nicht in voller Härte gelten, als Orte, an denen Zeit vergeudet werden darf und man sich auch einmal irren darf. An den Universitäten kann man solche Freiräume gelegentlich noch finden, sie waren vor wenigen Jahren noch ausgeprägter und anerkannter Bestandteil des höheren Bildungswesens. Schule steht stärker in dem Widerspruch zwischen der notwendigen Vermittlung grundlegender Kulturtechniken, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, und der Ermöglichung von Nicht-Teilhabe. Wenn man Bildung und Erziehung jedoch weniger auf reproduzierbare Wissensbestände als auf das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausrichtet, lässt sich dieser Widerspruch entschärfen. Und man kann Bildung insgesamt von der engen Verknüpfung mit einer bestimmten (immer kürzeren) Lebensphase lösen und als fortbestehendes Angebot begreifen, sich von den Erfordernissen der Lohnarbeit eine Zeit lang freizumachen.

Das herkömmliche Bildungssystem bewertete den Bildungsstand anhand der Menge akkumulierter abfragbarer Wissensbestände. Die zugehörigen Lernmodelle waren Pauken, Auswendiglernen und Wiederholung. Lehrpläne und Prüfungsformen sind nach wie vor von diesem Bildungsbegriff geprägt. Die herrschende Bildungspolitik, sei es in den PISA-Studien oder bei der Einführung der BA- und MA-Studiengänge, beansprucht, sich von diesem traditionellen Bildungsbegriff zu lösen und stärker auf *Kompetenzen* als auf *Wissen* abzuzielen. Das hat mit der Annahme zu tun, dass Wissen heute einerseits zu umfangreich und andererseits durch die Verbreitung neuer Medien jeder*m jederzeit zugänglich ist – man braucht es also nicht lebenslang im Kopf zu speichern. Ferner propagieren die Wirtschaftsverbände, dass sich das nötige Wissen ohnehin nur im Betrieb selbst vermitteln lasse und die Bildungsinstitutionen sich folglich auf die Förderung allgemeiner, flexibel einsetzbarer Kompetenzen konzentrieren sollten. Nähme man den Abschied vom traditionellen Wissensmodell ernst, müsste man die Lehr- und Lernformen sehr viel radikaler umstellen, als das derzeit geschieht. Man müsste die Lehrpläne entlasten, statt sie immer weiter vollzupacken, und man müsste auf Zertifikate und Leistungsmessung verzichten, denn Kompetenzen entziehen sich der Messbarkeit noch eindeutiger als abfragbares Wissen.

Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Es wird gemessen, getestet und standardisiert wie nie zuvor. An den Hochschulen führt das in den neuen Studiengängen zu immer mehr Prüfungen (wohlgemerkt bei verkürzter Studiendauer) mit dem Effekt, dass auch geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche wieder zu standardisierten Prüfungsmethoden zurückkehren und reproduzierbare Wissensbestände abfragen, um dieses Pensum überhaupt bewältigen zu können. In den Schulen führt das dazu, dass die Schüler*innen gezielter

auf diese Form der Leistungsprüfung vorbereitet werden, was in erster Linie durch Gewöhnung an die Testsituation geschieht. Was Schüler*innen lernen sollen, wird durch den Test und die dahinterstehenden Bildungsstandards der OECD bestimmt, statt umgekehrt. Die Bildungsforschung boomt und die Messmethoden werden beständig weiterentwickelt und verfeinert. Mitunter wird der Entwicklung und Auswertung von Bildungstests mehr Beachtung geschenkt als der Frage, wie die Bildungseinrichtungen verbessert werden können.

WAS HEISST DAS FÜR LINKE BILDUNGSPOLITIK?

Die aktuelle Bildungspolitik erzeugt also im Gewand des Neuen immer wieder das ganz Alte: ein bürokratisches, autoritäres, auf reproduzierbares Wissen zielendes Bildungssystem, soziale Selektivität und die Herausbildung von Eliten. Dieses Programm ist rückständig und wird den selbstformulierten Ansprüchen nicht ansatzweise gerecht. Hier lässt sich aber durchaus ansetzen und mit einigen Schlagworten aus der herrschenden Bildungspolitik in kritischer Perspektive arbeiten.

Wenn man zum Beispiel das *Kompetenz*-Modell von Bildung nicht auf die Interessen der Wirtschaft reduziert, wären es politische Entscheidungen, die bestimmen, welche Kulturtechniken und Fähigkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft notwendig sind und was folglich allen zu erwerben möglich sein muss. Dieser »Kanon« wird immer strittig sein, könnte aber weniger hemmend wirken, wenn man ihn nicht an Bildungsidealen, sondern an Teilhabemöglichkeiten bemisst und an dem Zugewinn an Freiheit, der sich damit ganz konkret und praktisch realisieren lässt. Wenn man den klassischen, auf akkumulierbare und zeitlos gültige Wissensbestände abzielenden Bildungskanon erst einmal verabschiedet hat, wird schnell einsichtig, dass Wissen heute breiter als es der Schule möglich ist in der populären Kultur (von TV bis Internet) vermittelt wird. Die Nutzung und skeptische Analyse dieser Angebote (wer bietet mir warum welche angebliche Information an?) sind zur wichtigsten Kulturtechnik überhaupt in Bezug auf Wissen geworden. Dazu kommt das Erkennen und Kritisieren von stillschweigendem (und selbstverständlich gesetztem) Wissen in Kulturprodukten – Fähigkeiten also, die traditionell im Umgang mit Kunst geübt wurden. Unter den Kulturtechniken sind (nach der Fähigkeit, mit Computern, dem Internet und sozialen Medien umzugehen) die interkulturellen Kompetenzen (Fremdsprachen, Kulturrelativismus) besonders in den Vordergrund getreten.

Teilhabe an der Gesellschaft und an der Gestaltung ihrer Zukunft setzt außerdem Kompetenzen im Umgang mit wirtschaftlichen und politischen Projekten voraus – mit denen der Mächtigen und mit den eigenen. Die Prinzipien von Demokratie zu kennen, eine Vorstellung davon zu haben, wie sie ist und wie sie sein könnte, ist dafür nützlich, eine antiautoritäre Haltung ist wahrscheinlich nützlicher. Über historische Kämpfe und Niederlagen Bescheid zu wissen, hilft vermutlich mehr dabei, die Durchsetzung allgemeiner und gleicher Rechte zu verstehen, als die Kenntnis einzelner Rechtssätze und der Techniken zu ihrer Auslegung. Teilnehmende Beobachtung ist in vielen Alltags-, Lebens- und Berufssituationen geradezu zu einer Überlebenstechnik geworden. Der

methodenkritische Umgang mit Umfrageergebnissen und öffentlichen Statistiken (von der »Sonntagsfrage« über das Hochschulranking bis zur Polizeilichen Kriminalstatistik) versetzt einen sehr viel besser in die Lage, deren ideologischen Gehalt und die so verschleierten Interessen zu durchschauen, als die Ausrüstung mit möglichst vielen Indikatoren und Kennziffern. Insgesamt sind die Kulturtechniken nur insofern praktische Fertigkeiten, als sie den kritischen Umgang mit dem herrschaftlich erzeugten »Wissen« ermöglichen. In erster Linie sind sie soziale Kompetenzen, die sich nicht als Kenntnisse vermitteln lassen, sondern die schon von der Sache selbst her nur eigenständig und kritisch angeeignet werden können.

Man könnte auch die Aufforderung, eigene Kriterien zur *Evaluation und Leistungsmessung* zu entwickeln, kreativ missverstehen und einmal formulieren, was ein demokratisches Bildungswesen ernsthaft auszeichnen sollte: eine möglichst geringe Selektivität, das heißt vor allem möglichst wenige Prüfungen; wo Prüfungen unvermeidlich sind, möglichst geringe Durchfallquoten und/oder unbegrenzte Wiederholbarkeit. Insgesamt ginge es darum, die Freiheit des Denkens zu fördern, was sich an der Erzeugung nicht-verwertbaren, herrschaftskritischen Wissens oder auch von »Kunst« bemessen ließe. Man könnte auch nach der *Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen* für nicht-staatliche, nicht-profitorientierte Akteure (soziale Bewegungen, NGOs, Bürgerinitiativen) fragen, nach dem *Ausstoß an Beiträgen* für kleine, lokale, nicht-kommerzielle Zeitungen. Man könnte Schüler*innen nach der *Leistung* ihrer Lehrer*innen fragen – nicht in Form von Benotungen, sondern mit dem Ziel, gemeinsam Verbesserungen zu erarbeiten. Und man könnte fragen, wie denn die Gesellschaft ihren Bürger*innen die *Teilnahme am Bildungssystem* ermöglicht – nicht bloß durch freien Zugang, sondern auch durch Freistellung von Arbeit.

So gesehen ist mit den Umbrüchen in den Lohnarbeitsverhältnissen und der Flexibilisierung von Erwerbsbiografien ein enormes Potenzial für Bildung verbunden, die gerade nicht stupide als Fortbildung zur Wiedereingliederung in die Lohnarbeit zu konzipieren wäre, sondern als Möglichkeit, etwas Sinnvolles (und in diesem Sinne gesellschaftlich Nützliches) zu tun. Das wäre zugleich eine Sozialpolitik, die frei ist von Stigmatisierung ihrer Klientel.

Wenn wir also *Bildung als Infrastruktur* denken, können wir die neoliberalen Zurichtungen kritisieren, ohne das bestehende Bildungswesen verteidigen zu müssen. Gerade weil die »Reformen« der letzten Jahre zutiefst reaktionär waren, gälte es, sich auf die grundlegende Dialektik von Bildung zu besinnen und die Widersprüche auszuloten, in die sich eine solche Politik notwendigerweise verstrickt. *Bildung als Infrastruktur* heißt deshalb zuallererst, sich diese Freiheit des Denkens gegen die dekretierte Logik von Krisen, Katastrophen und daraus abgeleiteten Sachzwängen zurückzuerobern.

LITERATUR

AG links-netz, 2012: Sozialpolitik als Bereitstellung einer sozialen Infrastruktur, wp.links-netz.de/?p=23

POLYTECHNISCHE BILDUNG
ALTER HUT ODER NEUE CHANCE?

ROSEMARIE HEIN

Schulisches Lernen mit praktischer Arbeit zu verbinden, ist eine der frühen Ideen der sozialistischen Bewegung. Für heute könnte sie neu gedacht werden.

In meiner Schulzeit in der DDR habe ich ein Vogelhäuschen aus Holz gebaut, im Kuhstall ausgemistet und Kühe gestriegelt, Rüben verzogen, Metallbolzen an einer Drehmaschine gefertigt, Blechwinkel gefeilt, Kabelbäume für Elektroloks gebunden und dabei gelernt, wie man Kabel mit Kabelschuhen versieht. In der Abiturstufe durfte ich den Schwefelgehalt in Metallspänen bestimmen – als Teil der Qualitätskontrolle in einem Industriebetrieb, in dem ich im Rahmen der wissenschaftlich-praktischen Arbeit tätig war. Nichts davon wurde später zu meinem Beruf. Nicht vergessen werde ich allerdings, dass ich einmal zur Fehlersuche an einer V60-Lok in der Endmontage jenes Betriebes gerufen wurde, für die ich den Kabelbaum gebunden hatte. Zum Glück war es am Ende nicht mein Fehler, aber kurzzeitig wurde ich mit den möglichen Konsequenzen meines Tuns konfrontiert.

Die großen Betriebe in der DDR hatten polytechnische Zentren, in denen Schüler*innen grundlegende Arbeitstechniken wie Bohren, Sägen, Feilen und Messen lernen konnten. In den Landwirtschaftsbetrieben ging es eher um Arbeiten auf dem Feld oder im Stall. In höheren Klassenstufen waren wir in die Brigaden der Betriebe integriert, hatten also auch sozialen Kontakt zu den Arbeitskollektiven. Hinzu kam ein theoretisches Fach, in dem verschiedene wirtschaftliche Themen behandelt wurden. Technisches Zeichnen war reguläres Unterrichtsfach. All das kann man unter dem Begriff »polytechnische Bildung« zusammenfassen. Außerdem gab es die »Stationen junger Naturforscher und Techniker«, die als Freizeitangebote in jedem Landkreis Interessierten aller Altersstufen offenstanden.

Nach 1990 war all das mit einem Mal Geschichte. Lehrkräfte für Polytechnik



wurden kaum mehr gebraucht, denn die Fächergruppe Hauswirtschaft und Technik war völlig anders ausgerichtet und wurde an Gymnasien meist gar nicht unterrichtet. Mit der Abschaffung der polytechnischen Bildung entstand auch für die technikorientierte Allgemeinbildung ein großes Loch. Vieles, worauf vorher aufgebaut werden konnte, war einfach weg. Der Verlust wurde jedoch zunächst nur im Osten so empfunden. Mit der Aufwertung naturwissenschaftlich-technischer Bildung drang er langsam auch im Westen ins Bewusstsein.

ROSEMARIE HEIN ist Bildungspolitikerin und war als Lehrerin tätig. Von 1997 bis 2005 war sie Landesvorsitzende der PDS in Sachsen-Anhalt, danach im Parteivorstand der LINKEN. Von 1990 bis 2006 war sie bildungspolitische Sprecherin im Landtag von Sachsen-Anhalt und von 2009 bis 2017 bildungspolitische Sprecherin für die Linkspartei im Bundestag. Seit einigen Jahren ist sie außerdem im Gesprächskreis Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung aktiv.

ALLGEMEINBILDUNG ODER PRAXISORIENTIERUNG?

Seit Jahren werden nun für die schulische Bildung immer neue Fächer gefordert. Technik ist nur eines davon. Wirtschaft als Schulfach wird gefordert. Überall wird ein Mangel an Praxisorientierung in der Schulbildung beklagt. So sollten Kinder in der Schule auch lernen, einen Fahrkartenautomaten zu bedienen, oder Kenntnisse in Hausarbeit, Kochen und Buchführung erwerben. Gleichzeitig häufen sich die Klagen über mangelhafte Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen, vor allem in den nicht-gymnasialen Bildungsgängen. Ständig werden neue Programme erfunden, die den Übergang ins Berufsleben erleichtern sollen. Und zunehmend wird dabei auch der Begriff der polytechnischen Bildung bemüht. Aber damit hat das alles wenig zu tun. Polytechnische Bildung an der allgemeinbildenden Schule ist keine vorgezogene berufliche Bildung und auch etwas anderes als Berufsorientierung.

ZUR GESCHICHTE DER INDUSTRIE- UND ARBEITSSCHULEN

Die Forderung nach der Verbindung von Arbeit und Unterricht für Kinder und Jugendliche ist mit der fortschreitenden Entwicklung

der industriellen Produktion seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verknüpft. Einer der ersten Verfechter dieses Ansatzes war Robert Owen, der in seiner Wollfabrik in New Lanark zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine solche Schule für die in der Fabrik arbeitenden Kinder einrichtete. Trotz aller Kritik an Kinderarbeit war dieses Beispiel maßgebend für die Entwicklung des polytechnischen Ansatzes in den Bildungsvorstellungen bei Marx und Engels. Sie sahen in der Verbindung von (bezahlter) Arbeit und Bildung einen Weg, um »die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie zu erheben« (Marx 1866, 195).

Mit den Industrieschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und der späteren Arbeitsschulbewegung wurden wesentliche Grundlagen für die Praxis der polytechnischen Bildung gelegt. In den damals entwickelten sozialistischen und reformpädagogischen Ansätzen ging es vor allem um die Erziehung von Kindern aus den unteren Schichten der Bevölkerung, um ihre zeitgemäße Bildungsteilhabe. Marx bezeichnete die Verbindung von Unterricht und Produktion »als eine fortschrittliche gesunde und berechtigte Tendenz« (ebd., 193), obgleich er die Praxis der kapitalistischen Ausbeutung von Kindern scharf kritisierte. Die Vorstellungen von polytechnischer Bildung waren seitdem Bestandteil der Ideen der sozialistischen Bewegung.

Die Betrachtung von Industrie- und Arbeitsschulen war stets ambivalent: Die einen sahen darin eine nützliche Weise der Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte für die sich entwickelnde industrielle Produktion und gleichzeitig deren Einpassung in die vorgegebenen Gesellschaftsstrukturen, eine Zielsetzung, die heute noch das Herangehen wirtschaftsorientierter Interessengruppen leitet. Andere betonten stärker den emanzipatorischen Aspekt produktiver Arbeit als immanenten Bestandteil der allgemeinen Menschenbildung.

Die Vorstellungen von der Verbindung von Bildung und produktiver Arbeit konnten auf verschiedenen Vorarbeiten humanistischer Bildung bei Humboldt, Pestalozzi, Fröbel und anderen aufbauen. Die beiden Erstgenannten kritisierten allerdings die Industrieschulen wegen ihrer Ausrichtung an den Bedürfnissen der Industrie und der Beförderung von Kinderarbeit. John Dewey und William H. Kilpatrick haben mit der Entwicklung der Projektmethode, Georg Kerschensteiner mit der Beförderung der Arbeitsschulbewegung und Paul Oestreich mit seiner Idee der »elastischen Einheitsschule« Anfang des 20. Jahrhunderts wesentliche Grundlagen für die spätere Entwicklung der polytechnischen Bildung geschaffen.

Schließlich war es Nadeshda Krupskaja, die 1929 die polytechnische Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung für die Schule im Sozialismus weiterentwickelte. Ihre Auffassung dürfte für die Akzeptanz der polytechnischen Bildung in der DDR-Schule am Ende prägend gewesen sein

Polytechnische Bildung zielte auf eine an der Lebenspraxis der Kinder orientierte Bildung und wurde in der sozialistischen Bewegung fortan als notwendiger Teil der allgemeinen Menschenbildung verstanden. Doch dieses Verständnis war zunächst nur eines auf dem Papier und hat sich in der DDR erst später wirklich entwickelt.

DIE DDR-SCHULE

In der DDR-Schule war die »polytechnische Bildung und Erziehung […] Grundzug und Bestandteil des Unterrichts und der Erziehung in allen Schuljahren. Entsprechend dem Alter der Kinder ist der Unterricht mit gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeit bzw. mit produktiver Arbeit zu verbinden. Im Mittelpunkt des polytechnischen Unterrichts steht in den unteren Klassen der Werkunterricht und von der Klasse 7 an der Unterricht in der sozialistischen Produktion.« (GBL I, § 4) Noch in den 1950er Jahren wurden reformpädagogische Ansätze in der DDR beargwöhnt. Auch die Arbeitsschulidee wurde verworfen und dem reformpädagogischen Ansatz einer »Erziehung vom Kinde aus« wurde eine Abfuhr erteilt, weil »sie nicht die Anforderungen der Gesellschaft zum Bezugssystem pädagogischen Denkens und Handelns« wähle, sondern »in lebensfremder und utopischer Denkweise – die Bedürfnisse und Interessen der Kinder« (Borneleit 2003, 137–138) zum Ausgangspunkt nehme. Auch darum wurde der polytechnische Unterricht erst am Ende der 1950er Jahre eingeführt.

Allerdings war der in der DDR-Schule praktizierte polytechnische Ansatz nicht frei von politischen Zwecken jenseits von allgemeiner Bildung. Vor allem die Notwendigkeit, gut qualifizierte Facharbeiter*innen sowie wissenschaftliche und technischen Fachkräfte auszubilden, veränderte den Stellenwert polytechnischer Bildung. Schülerinnen und Schüler sollten bereits mit Beginn des Schuljahres 1958/59 in die Grundlagen der Produktion »eingewiesen« werden. Der »Unterrichtstag in der Produktion« wurde eingeführt. Auch hier ging es vor allem um gesellschaftspolitische Erwartungshaltungen.

Der polytechnische Unterricht fand aber für alle Schüler*innen gleichermaßen statt. Eine unmittelbare Ausrichtung auf die Vorbereitung beruflicher Bildung gab es bis zur 10. Klasse nicht. Vielmehr spielten Erfahrungen des direkten Kontakts zu unterschiedlichsten Arbeitsbereichen und Produktionsbetrieben und die produktive Arbeit eine prägende Rolle. Es wurde die Verbindung zu ortsansässigen Betrieben gepflegt. Insofern war polytechnische Bildung auch Wertebildung. Sie war keine vorgezogene berufliche Bildung, vielmehr ein wesentlicher Teil der allgemeinen Bildung neben der mathematisch-naturwissenschaftlichen, der sprachlichen und neben der musisch-ästhetischen und der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung.

Über die Jahre hat sich die polytechnische Bildung der DDR-Schule zu einem auch international anerkannten Erfolgsmodell entwickelt, an dem sich heute anknüpfen lässt. Dabei sollte jedoch weder die ideologische Prägung übersehen werden noch die Ausrichtung der Fächer ab der 7. Klasse an politischen Vorgaben des Staates.

Mit der Wende wurden die Erfahrungen der Polytechnik aus den Schulen der DDR ignoriert oder negiert. Die Fächer »Einführung in die sozialistische Produktion« (ESP) und »Praktische Arbeit« (PA)[1] wurden als ideologisch belastet und an der Planwirtschaft orientiert betrachtet und aus der Stundentafel verbannt. Für die speziell ausgebildeten Lehrkräfte gab es kaum noch Verwendung. Die Fächer Wirtschaft und Technik sowie Hauswirtschaft folgen heute anderen Prämissen und lassen insbesondere den Praxisbezug des polytechnischen Unterrichts vermissen.

POLYTECHIK 2.0

Lernen an praktischen Gegenständen und Themen steht im Zentrum polytechnischer Bildung und kann dadurch anschaulicher und nachhaltiger erfolgen als ausschließlich über Bücher oder das Internet. Gerade angesichts der gegenwärtigen Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Umwälzungen in der Arbeitsgesellschaft ist es notwendig, die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu kritischem Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu fördern sowie die Fähigkeit, ihr erworbe-

»Polytechnische Bildung darf keinesfalls als vorgezogene berufliche Bildung oder einfach nur als bessere Berufsorientierung missverstanden werden.«

nes Wissen für das eigene Leben kritisch zu werten. Dazu benötigen sie Kenntnisse über technische und wirtschaftliche Zusammenhänge auch globaler Natur, Verständnis für technologische Entwicklungen in der modernen Produktion und ihre Folgen. Sie müssen lernen, scheinbar unverrückbare Wahrheiten infrage zu stellen. Das alles sind gerade in einer sich ständig und rasant verändernden Welt wichtige Bildungsziele, die praktisch erfahren werden müssen und nicht nur theoretisch erlernt. Auch in diesem Sinne ist polytechnische Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ein notwendiger Bestandteil von allgemeinbildender Schule. Sie wirkt so auch heute wertebildend.

Darum ist es wichtig, den Bezug zum wirtschaftlichen und sozialen Leben im gesamten Bildungsprozess und in allen Schulformen und allen Schulstufen zu stärken. Dabei geht es nicht nur um die nicht-gymnasialen Bildungsgänge. Doch in dem Allgemeinbildungsverständnis, das heute die meisten bildungspolitischen Auffassungen prägt, gilt immer noch der Grundsatz: praxisorientierte Bildung vor allem für die nicht-gymnasialen Schulformen und die »hohe« Allgemeinbildung für die Gymnasien. Dies ist ein anachronistisches Überbleibsel der Ständegesellschaft und ihres Bildungskonzepts aus dem frühen 19. Jahrhundert und auch für gymnasiale Bildung heute alles andere als zeitgemäß. In den Rahmenlehrplänen aller Bundesländer finden sich auch heute noch diese Differenzierungen für den Zugang zu Bildung, die sich an der vermeintlichen späteren Stellung der Lernenden im Arbeitsleben und in der Gesellschaft orientieren. Danach wird auch heute öffentlich finanzierte Bildung zugeteilt. Dahinter stehen Fragen der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Bildung und die Bestimmung dessen, was öffentlich finanzierte Schule heute leisten soll. Tatsächlich stehen hinter solchen bildungspolitischen Orientierungen vor allem Interessen von Wirtschaftsverbänden. Darum die zahlreichen Programme zur besseren Berufsorientierung, die Forderungen nach neuen Fächern und Bildungsinhalten, die vor allem der wirtschaftlichen Verwertung von Bildung dienen. Das aber ist nicht Aufgabe von allgemeinbildender Schule, zu der die polytechnische Bildung gehört. Polytechnische Bildung darf keinesfalls als vorgezogene berufliche Bildung oder einfach nur als bessere Berufsorientierung missverstanden werden. Berufliche Bildung bleibt ureigene Aufgabe beruflicher Schulen. Stattdessen geht es um einen emanzipatorischen, persönlichkeitsbildenden Allge-

meinbildungsansatz, der dazu beiträgt, Schule zu einer am wirklichen Leben orientierten Einrichtung zur Bildung von Kindern und Jugendlichen zu machen, die den Zusammenhang zwischen Schule und Leben nicht nur predigt, sondern lebt. Polytechnische Bildung ist eine Säule der Allgemeinbildung. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

WO ANKNÜPFEN?

Ansätze für gute Erfahrungen gibt es bereits: Über das Prinzip des »produktiven Lernens« fanden Schüler*innen, die an der Schule, wie sie heute ist, gescheitert sind, wieder Freude am Lernen.[2] Beim produktiven Lernen werden die Lerngegenstände anhand von Aufgaben aus der Praxis – begleitet von Lehrkräften – erarbeitet. In einer Autowerkstatt zum Beispiel kann das Funktionsprinzip eines Ottomotors erlernt werden, in einer Fahrradwerkstatt die Funktion der Kraftübertragung beim Fahrrad. Physik zum Anfassen, Lernen wird so nachhaltiger.

Lehrkräfte und Beschäftigte aus den Betrieben arbeiten dabei zusammen. Die Bildungsinhalte und Lerngegenstände werden im Alltag gefunden und an diese vielfältigen konkreten Situationen angepasst. Das in der jeweiligen Praxisstelle Erlernte kann am Ende eines Zyklus den Mitschüler*innen präsentiert werden. Die Arbeiten, die daraus entstehen, können mit jedem gymnasialen Anspruch mithalten.

Bisher wird diese Art zu lernen nur den jungen Menschen ermöglicht, die in Regelschulen nicht weiterkommen. Stattdessen könnte sie ein anderes Lernprinzip für viele sein. Lernen durch konkrete Anschauung und praktische Erfahrung. Aus solchen in der Praxis gewachsenen Erfahrungen können dann auch Berufswünsche wachsen, und in diesem Sinne kann polytechnische Bildung dann auch berufsorientierend sein – es ist aber eben nicht ihr erster Zweck.

Eine linke Bildungspolitik, die sich nicht *nur* mit den Strukturen beschäftigen will, die soziale Ungerechtigkeit zementieren, muss sich auch um eine Reform der Bildungsinhalte kümmern. Sie muss neue Wege beschreiten und ausgetretene Pfade ewig geglaubter Wahrheiten verlassen. Das gilt für die Auswahl des zu Lernenden und die Entdeckung neuer Lernwege. Innovation ist angesagt und Vielfalt bei Inhalt und Methoden. Viele Erfahrungen aus der polytechnischen Bildung könnten für diese neuen Wege einen produktiven Rahmen bieten.

Der Artikel greift auf eine Veröffentlichung der Landtagsfraktion der Linkspartei.PDS in Sachsen-Anhalt zurück, zu finden in Forum Schulbildung 2006.

LITERATUR

Borneleit, Peter, 2003: Lehrplan und Lehrplanerarbeitung, Schulbuchentwicklung und -verwendung in der DDR, in: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 35, 134–145

GBL I,Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, § 4, in: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik I, Berlin

Marx, Karl, 1866: Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen, in: MEW 16, Berlin

Technikunterricht für alle allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. Ein Beitrag zu einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Bildung. Memorandum, April 1996

1 Früher: Unterrichtstag in der Produktion (UTP).

2 Die besondere Unterrichtsform des produktiven Lernens hat das Institut für Produktives Lernen (IPLE) entwickelt.

GESPRÄCH
MIT HANS-JÜRGEN URBAN

» Es gibt heute schon viele Azubis, die ihre Ausbildung politisch denken. «

DIE ARBEITSKRÄFTE VON MORGEN
BERUFLICHE BILDUNG IN DER SOZIAL-ÖKOLOGISCHEN TRANSFORMATION

Um Azubis geht es in der Debatte um eine sozial-ökologische Transformation fast nie, dabei sind sie die Arbeitskräfte von morgen. Warum ist das so?

Die gute Nachricht ist: Auch in linken Diskursen wächst ein gewisses Interesse an der beruflichen Bildung. Das ist nicht selbstverständlich, das Thema wird doch vielfach mit spitzen Fingern angepackt. Die Prozeduren der beruflichen Bildung gelten häufig als Paradebeispiel einer unkritischen Sozialpartnerschaft. Zweitens wird vermutet, dass sich Fragen der beruflichen Bildung in erster Linie um die Steigerung der betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit drehen. Und drittens gibt es da den eher akademischen Vorbehalt, dass berufliche Bildung als ökonomische Zweckbildung um ein verkürztes, wenn nicht verstümmeltes Bildungsverständnis kreist, also um das, was man in Anlehnung an Max Horkheimer als »instrumentelle Vernunft« bezeichnen könnte.

Das sind alles ernst zu nehmende Aspekte. Aber die Linke muss auch die Tatsache zur Kenntnis nehmen, dass sehr viele Jugendliche den Arbeitsmarkt über die duale Berufsausbil-

dung betreten. Auch viele Abiturient*innen. Angesagt ist: das Thema ernst nehmen, ohne in die thematisierten Fallen zu tappen.

Wie steht es denn um die berufliche Bildung?

Nun ja, in diesem Feld treffen wir auf eine paradoxe Situation: Einerseits gehört die Dauerklage über den aktuellen und kommenden Fachkräftemangel für Personaler*innen in den Unternehmen und Verbänden zum Standardrepertoire. Andererseits verzeichnen wir einen kontinuierlichen Rückgang an Ausbildungsverträgen, Ausbildungsplatzangeboten und Ausbildungsbetrieben. Nur noch etwa ein Fünftel der Betriebe bildet überhaupt aus, und die Negativ-Tendenz ist deutlich: Wurden 2008 noch 616 700 Ausbildungsverträge abgeschlossen, waren es 2020 nur noch 452 600.

Woran liegt das?

Durch den verschärften Wettbewerbsdruck haben sich in fast allen Betriebsgrößenklassen Rationalisierungsstrategien durchgesetzt, die auf die Reduzierung von Arbeitskosten zielen. Und zu diesen gehören auch die Ausbildungskosten. Aus einer kurzfristigen betriebswirtschaftlichen Perspektive kann diese Vernachlässigung der Zukunftsvorsorge durchaus rational sein, weil weniger Kosten mehr Profite und mehr Wettbewerbsfähigkeit bedeuten können. Mittel- und langfristig sieht die Sache natürlich anders aus. Vor allem auf anspruchsvollen Märkten sind strategische Investitionen in Produktivität und Innovationskraft überlegene Strategien. Und das gilt auch für das sogenannte Humankapital, um einmal die kalte Sprache des Managements zu sprechen.

Das Gleiche gilt für die Gesamtwirtschaft. Auch hier sinkt mit der Produktivität des »Humankapitals« die Konkurrenzfähigkeit der Volkswirtschaft. Mit der schleichenden Dequalifizierung der Arbeitskraft agiert der Kapitalismus gegen seine eigenen Interessen. Ein klassisches Beispiel für den Konflikt zwischen betriebswirtschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Rationalität, der der kapitalistischen Produktionsweise bekanntlich immanent ist.

Ist das der Grund für den Anstieg an dualen Studiengängen? Übernimmt der Staat jetzt die Aufgaben, die die Unternehmen nicht übernehmen wollen?

Beim dualen Studium handelt es sich um einen Ausbildungsweg mit wachsender Beliebtheit. Praxis- und theoriegeprägte Ausbildungsabschnitte greifen ineinander. Die Studierenden können früh Kontakte zu Betrieben aufbauen. Und die Unternehmen können auf Kompetenzen zurückgreifen, die außerbetrieblich erworben wurden und die sie nicht bezahlen mussten. Was hier ansteht, ist Tarifschutz für Studierende und inhaltliche Qualitätssicherung bei der Akkreditierung der Studiengänge, um ökonomistischen Einflüssen Einhalt zu gebieten.

HANS-JÜRGEN URBAN ist seit 2007 geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall und für Sozialpolitik, Gesundheitsschutz und Arbeitsgestaltung zuständig. Seit 2014 ist er Privatdozent am Institut für Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er hat den strategischen Begriff der Mosaiklinken geprägt.

Das heißt aber, den Unternehmen ist eine Bachelorabsolvent*in mittlerweile lieber als ein Azubi mit dualer Ausbildung?
Nicht unbedingt, manchmal sind auch betriebliche und Praxiserfahrungen der dualen Ausbildungsgänge gefragt. Aber insgesamt ist eine Tendenz der gesellschaftlichen Abwertung beruflicher Bildungswege unverkennbar. Das liegt auch daran, dass auf dem Arbeitsmarkt eine beinharte Verdrängungskonkurrenz entlang von Qualifikationsniveaus stattfindet. Da gilt: Ober sticht Unter. Junge Menschen mit Abitur verdrängen Real- oder Hauptschüler*innen und nicht selten drängen Menschen mit akademischen Abschlüssen in Sektoren und Berufe, die früher mit einer dualen Erstausbildung zugänglich waren. Und die ohne Berufsabschluss befinden sich am Ende der Konkurrenzkette. Sie landen oft in prekären Arbeits- und Lebenslagen.

Liegt der Rückgang bei den dualen Ausbildungen auch in der Sache? Gibt es komplexere Anforderungen im Berufsleben, die an den Fachhochschulen vermeintlich besser vermittelt werden können? Erfordert das moderne Berufsleben mehr Flexibilität, daher weniger Bindung an ein Unternehmen?
In der Frage schwingt zunächst die problematische Annahme mit, der dual-berufliche Bildungsweg sei für die einfache, der akademisch-universitäre für die komplexe Kompetenzvermittlung zuständig. Das trifft die Sache nicht. In der Tat werden die Anforderungsstrukturen der kapitalistischen Lohnarbeit immer komplexer, und das berufliche Wissen muss mithalten. Aber der duale Bildungsweg mit seinen Aufstiegsoptionen bereitet keineswegs pauschal schlechter darauf vor als ein akademisches Studium an einer Universität oder Hochschule.

Im »Deutschen Qualifizierungsrahmen«, dem DQR, werden fachliche und personale Kompetenzen auf acht Niveaus beschrieben, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden und für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der DQR hilft bei dem aufschlussreichen Vergleich der Kompetenzen, die über die einzelnen Wege angeeignet werden können.

Jenseits von Rationalisierung und Wettbewerb ist der Bereich der beruflichen Bildung von der Klimakrise betroffen. Wenn ich heute Mechatronikerin lerne, was passiert mit mir morgen?
Das hängt davon ab, ob die Inhalte deines Berufsbildes dich auch auf die Nachverbrennerzeit und auf Tätigkeiten vorbereiten, die in einer ökologisch nachhaltigen Gesellschaft gebraucht werden. Der Kfz-Mechatroniker etwa wurde bereits an die E-Mobilität angepasst.

Wer bestimmt denn die Lehrpläne in der beruflichen Bildung?
Ob Ausbildungsberufe modernisiert werden sollten, wird in einem hoch regulierten Prozess beantwortet. An diesem nehmen der Bund, die Länder, die Fachwissenschaft in Form des Berufsinstituts für Berufsbildung sowie die Arbeitgeber und die Gewerkschaften teil. In der Tendenz werden konsensuale Lösungen zumindest angestrebt. In der Metall- und Elektroindustrie ist das sogenannte Sozialpartner-Monitoring bedeutsam. Gewerkschaften und Arbeitgeber prüfen

Berufsbilder auf Modernisierungsbedarfe. Dass die sozial-ökologische Transformation unterschiedliche Sichtweisen und damit auch Konflikte hervorbringt, versteht sich von selbst.

Wie zeigt sich der Interessenskonflikt in der Berufsbildung?

Eine gute Berufsbildung muss die Arbeitsmarktposition der Auszubildenden stärken. Aber nicht nur – berufliche Bildung muss junge Menschen auch als politische Individuen adressieren. Sie soll auch befähigen, selbstbewusst für eigene Interessen als abhängig Beschäftigte einzutreten. Die Unternehmen gehen mit anderen Interessen in diesen Prozess. Für sie zählt die funktionale Verwertung der Arbeitskraft. Selbstbewusstsein sowie individuelle Kritik und kollektive Handlungsfähigkeit stehen bei ihnen – vorsichtig formuliert – nicht hoch im Kurs. Was am Ende im Lehrplan steht, ist nicht zuletzt Resultat eines Aushandlungsprozesses von Kapital und Arbeit.

Wenn die Inhalte der Ausbildung eine Frage der Kräfteverhältnisse sind, was bedeutet das insbesondere für die berufliche Bildung in der Konversion?

Ab August dieses Jahres enthalten alle Ausbildungsordnungen Nachhaltigkeitsaspekte. Dabei sind diese Regelungen ein großer Fortschritt, aber auch ambivalent. Weder sind sie nur »Greenwashing« und überflüssig, noch werden sie den Erfordernissen der sozial-ökologischen Transformation umfassend gerecht. Vor allem dürfte sich ihre Umsetzung in die Praxis als eine konfliktreiche Angelegenheit erweisen.

Für welche Fähigkeiten streitest du mit Blick auf die sozial-ökologische Transformation?

Natürlich geht es bei beruflicher Bildung auch immer um Fachbildung auf der Höhe der Zeit. Aber das reicht nicht. Nicht minder wichtig sind für mich Reflexions- und Interventionskompetenzen. Ersteres meint die Fähigkeit, den eigenen sozialen Ort im Transformationsprozess bestimmen und zugleich erkennen zu können, was das eigene Tun für die Gesellschaft und die Umwelt bedeutet. Durch diese Ortsbestimmung kann ich dann Interessen definieren, aus denen sich Handlungsfähigkeit entwickeln lässt. Das ist mit Interventionskompetenz gemeint. In die Verhältnisse eingreifen, betrieblich wie gesellschaftlich, sie interessengeleitet verändern und begreifen, warum die kollektive Intervention erfolgversprechender ist als die individuelle.

Im besten Fall beinhaltet der Stundenplan an der Berufsschule das Fach »Kritik der politischen Ökonomie in der Klimakrise« und »How to organize«. Haben Mechatroniker GeWi?

Das wäre prima, es würde helfen, Interventions- und Reflexionskompetenzen aufzubauen. Ich befürchte allerdings, mit den Routinen des »Sozialpartner-Monitorings« werden wir hier schnell an Grenzen stoßen. An den Unis sieht es allerdings auch nicht besser aus. Da stehen Kapital-Arbeitskreise, Ökologie-Seminare und Organizing-Workshops auch nicht gerade auf der Tagesordnung.

Umso stärker der gewerkschaftliche Organisationsgrad, desto besser der Lehrplan?

Schön wär's, aber so direkt ist der Zusammenhang nicht. Auch institutionelle Eigenlo-

giken sowie fachliche und Kommunikationsfragen spielen eine gewichtige Rolle.

Wie geht ihr als Gewerkschaft mit dem Bedürfnis nach Sicherheit um, wenn sich alles im Umbruch befindet, und jetzt auch noch die Berufsbildung?

Wenn junge Menschen sich auf unübersichtliche Berufswege begeben müssen, brauchen sie Rückfalloptionen bei der Berufswahl, auch eine zweite oder dritte Chance. Berufsbiografien sind heute viel weniger vorbestimmt als noch vor drei oder vier Jahrzehnten. Das eröffnet Freiheitsräume, erzeugt aber auch permanente Entscheidungszwänge für die Jugendlichen: mit Blick auf die Schulform, den Abschluss, die Berufswahl. Und das alles, ohne zu wissen, wohin die Reise letztlich geht. Daher kommt wohl auch die weit verbreitete Sehnsucht nach Sicherheit, etwa durch ein geschütztes Beschäftigungsverhältnis im öffentlichen Dienst.

Schwelt da ein Generationenkonflikt innerhalb der Belegschaften oder innerhalb eurer Mitgliedschaft? Azubis auf der einen Seite, die sich im Sinne der eigenen Zukunft auf Transformationsprozesse einlassen, daher auch offener für den Klimadiskurs sind, und ältere Generationen auf der anderen Seite, die in Ruhe und Sicherheit ihre letzten Berufsjahre erleben wollen?

Diesen Konflikt sehe ich in der IG Metall nicht. Das Ziel der sozial-ökologischen Transformation ist weder in den Betrieben noch in der Gesellschaft ein Jugend- oder ein Senior*innenthema. Es ist kein Generationenthema, sondern eines, das alle betrifft, unabhängig vom Alter. Dass für ältere Beschäftigte, deren Arbeitsmarktchancen eher deprimierend gering sind, Beschäftigungssicherung einen hohen Stellenwert besitzt, ist durchaus richtig. Aber dass sie sich genauso um die ökologische Zukunft ihrer Kinder und Enkel sorgen, ist ebenfalls richtig.

Die Erzählung von den egoistischen Alten, denen die Zukunft der Nachwachsenden egal ist, hat doch eine eher neoliberale Schlagseite. Nicht selten soll hier ein Kapitalismusproblem zu einem Generationenproblem umgedeutet werden. Die Wachstums- und Profitzwänge der kapitalistischen Produktionsweise sind es, die die Nachhaltigkeitsrevolution blockieren, nicht die Alten.

Das Versprechen einer grünen Modernisierung scheint momentan leichter vermittelbar.

Ein grüner Kapitalismus, der vor allem neue Märkte mit ökologischen Produkten eröffnet, der aber Wachstums-, Profit- und Verteilungszwänge unberührt lässt, vermittelt allen, auch den Jugendlichen, eine Scheinsicherheit. Die ist nicht belastbar. Die Botschaft, dass das meiste doch mehr oder weniger beim Alten bleiben kann, geht an der Realität vorbei. Die Gewerkschaften dürfen diese Illusion nicht bedienen.

Wie wäre es dann mit der Ansprache »Ihr Azubis seid die Klimaretter*innen der Zukunft«? So ginge es nicht nur um die soziale Absicherung im Hier und Jetzt, sondern um einen kollektiven Auftrag in der Zukunft.

Das Thema berufliche Bildung wird auch zukünftig mit Widersprüchen und Spannungen behaftet sein, die die gesellschaftliche Linke aushalten muss. Berufsbildung wird immer auch zweckrationale Ausbildung bleiben. Sie

muss die Arbeitskraft junger Menschen so ausbilden, dass sie auf dem Arbeitsmarkt zu möglichst guten Bedingungen verkäuflich ist. Das erfordert die Sozialform der Lohnarbeitsexistenz im Kapitalismus. Aber es gibt heute schon viele Azubis, die sich damit nicht zufriedengeben, die ihre Ausbildung transformativ denken. Sie orientieren vor allem auf die Kompetenzen, die für eine sozial-ökologische Transformation unverzichtbar sind. Wenn die Linke sich dieses Themas stärker als bisher annehmen will, muss sie beide Dimensionen ernst nehmen, die ökonomische und die transformative. Und sie muss die Spannungen zwischen beiden aushalten.

Kann es funktionieren, wenn sich Jugendliche für eine gute Ausbildung in einem traditionellen Beruf und zugleich als Aktivist*innen für eine bessere Zukunft engagieren wollen? Hast du da ein Beispiel?

Ja, etwa in der Stahlindustrie. Stahl wird auch in einer ökologisch nachhaltigen Ökonomie gebraucht, für Windkraft, Schienen, Bahnen, Schiffe und vieles mehr. Zugleich gilt: Die Stahlindustrie emittiert viele Treibhausgase, und deshalb würde die Umstellung auf wasserstoffbasierte Verfahren viel zur Emissionsreduzierung beitragen. Mit jedem Euro, der hier in die CO_2-Reduzierung investiert wird, kann ein überdurchschnittlicher Effekt erzielt werden.

Zugespitzt formuliert: Da der Grenznutzen von ökologischen Investitionen besonders hoch ist, also jede zusätzliche Investition in emissionsintensive Sektoren überdurchschnittliche Wirkung erzielt, dürften die Beschäftigten dieser Sektoren eigentlich nicht kritisch beäugt oder gar bekämpft werden. Stattdessen sollten ihre transformativen Anstrengungen von links unterstützt und – zugespitzt formuliert – sie als »Pioniere der Transformation« anerkannt werden.

Ist es das, was du gelegentlich als radikalen Reformismus bezeichnest?

Ich spreche lieber von einem »komprimierten«, will sagen: »beschleunigten Reformismus«. Bis 2030 müssen die Treibhausemissionen um 65 Prozent und bis 2050 um 100 Prozent gesenkt werden. Wenn das nicht gelingt, wird die Begrenzung der Erderwärmung auf 1,5 Prozent oder besser noch darunter scheitern. Wie wir alle wissen, hätte das katastrophale Folgen. Das ist aber eine verdammt kurze Zeitspanne. Alle unsere Strategien müssen diesem Zeitdruck Rechnung tragen.

Weder können wir warten, bis der berühmte »subversive Gedanke« flächendeckend die kapitalistische Hegemonie zersetzt hat, um radikale Systembrüche zu ermöglichen. Noch reichen zarte kleine Schritte, die nicht anecken wollen und auf einen Modernisierungsreformismus hoffen.

Mit aller Entschiedenheit müssen die Spielräume innerhalb der kapitalistischen Strukturen ausgeschöpft werden, ohne sich der Illusion hinzugeben, eine dauerhaft sozial und ökologisch nachhaltige Entwicklung sei unter diesen Bedingungen realisierbar. Der von mir gemeinte beschleunigte Reformismus will also die Systemtransformation keineswegs verabschieden, aber eben nicht darauf warten. Letzeres hielte der Globus nicht aus.

Das Gespräch führte Rhonda Koch.

BILDUNG UND GESELLSCHAFTLICHE ARBEITSTEILUNG

WARUM BILDUNGSGERECHTIGKEIT DAS PROBLEM NICHT LÖST

ALEX DEMIROVIĆ



Stell dir vor, alle könnten Abitur machen. Wie würde dann entschieden, wer welche Jobs übernimmt? Aus sozialistischer Perspektive muss Bildungsgerechtigkeit mit der Frage nach einer demokratischen Teilung der Arbeit verbunden werden.

ALEX DEMIROVIĆ ist Philosoph und Sozialwissenschaftler. Er lehrte unter anderem an den Universitäten Frankfurt am Main und Berlin, ist Mitglied des Vorstands der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Fellow am Institut für Gesellschaftsanalyse der Stiftung und Gründungsmitglied dieser Zeitschrift.

Das Bildungssystem in Deutschland ist ungerecht und begünstigt soziale Ungleichheit. Die Mechanismen, die dies bewirken, sind zahlreich: Die überkommene Dreigliedrigkeit des Schulsystems legt Schüler*innen frühzeitig auf bestimmte Bildungs- und berufliche Ausbildungswege fest und trägt damit zur Reproduktion der Klassenverhältnisse bei. Die Schulen sind unterfinanziert und werden durch Mittelzuweisung auch noch in den Wettbewerb um Lehrer*innen und Schüler*innen gezwungen. Klassen sind zu groß. Es gibt zu wenig Lehrkräfte, diese sind vielfach nicht gut genug ausgebildet, viele von ihnen arbeiten prekär. Auch durch ihre örtliche Lage, Lehrangebote oder soziale Zusammensetzung verstärken oder erzeugen Schulen soziale Ungleichheit. Besonders betroffen sind Schüler*innen aus Familien von Alleinerziehenden, aus Arbeiter*innen- und migrantischen Familien. Das Paradigma, ein Durchschnittsmaß von Bildungsgleichheit (gemessen an vereinheitlichenden Notenskalen) anzulegen, verhindert differenzierte Praktiken; ebenso der Prüfungszwang oder der Umstand, dass Kinder und Jugendliche an Entscheidungen über Schulorganisation, Lernrhythmen, Unterrichtsgestaltung, Gegenstandsbereiche oder Leistungsbewertung kaum beteiligt werden. Kritik an der Benachteiligung vieler Schüler*innen gibt es seit Langem, und obwohl sich seit den 1920er Jahren einiges verändert hat und zahlreiche Bildungsreformen versucht wurden, besteht das Grundübel fort und reproduziert sich ständig von Neuem – nicht zuletzt aufgrund der Widerstände von konservativen Eltern- und Lehrer*innenverbänden, der Wirtschaft und Parteipolitiken.

CHANCENGLEICHHEIT FÜR WEN?

Die Schule verursacht soziale Ungleichheit nicht, aber sie reproduziert sie und pflanzt

sie tief in die Körper der Kinder und Jugendlichen ein. Da in der demokratischen Gesellschaft alle gleich und frei sein sollen, widerspricht diese institutionell verstärkte Ungleichheit dem meritokratischen Anspruch auf Leistungsgerechtigkeit. Tatsächlich sind die Menschen nicht gleich. Sie haben verschiedene Fähigkeiten und Interessen und gerade das Ausrichten an einem administrativen Gleichheitsmaßstab stellt eines der Hauptprobleme der Schule dar. Die bürgerliche Lösung für diesen Widerspruch ist ›Chancengerechtigkeit‹. Unterstellt wird, dass die Schule allen Schüler*innen gleiche Ausgangsbedingungen zur Verfügung stellt, sodass sie im Leistungswettbewerb in gleicher Weise ihre Fähigkeiten entwickeln und unter Beweis stellen können. Chancengerechtigkeit verspricht, dass Individuen entsprechend ihren Fähigkeiten und ihren Leistungen eingeschätzt und den Schulzweigen zugeordnet werden. Die Zahl derer, die diese ›Chance‹ ergreifen können, ist heute größer als früher: In Deutschland schloss in den vergangenen Jahren mit etwas mehr als 50 Prozent der größere Teil eines Jahrgangs die Schule mit dem Abitur ab (Hauptschule 2015: 15 Prozent). Das ist im Vergleich zu den 1960er Jahren ein erheblicher Fortschritt. Dennoch werden Kinder von Arbeiter*innen, Alleinerziehenden oder aus migrantischen Familien beim Zugang zu einem höheren Schulabschluss oder zu einem Studium benachteiligt.

Auch wenn es teils gelingt, Bildungsungleichheit zu bekämpfen, bleibt sie eine mächtige Tendenz der bürgerlichen Gesellschaft. In ihr kristallisieren sich viele Aspekte der Klassenherrschaft: Die bürgerliche Klasse kann ihre Distanz und Überlegenheit gegenüber den unteren Klassen markieren und Familien und Individuen der Arbeiter*innenklasse herabsetzen. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen dem Kommando und der Verfügung über die Arbeit anderer erscheinen aufgrund mangelnder Bildung als in der Natur der Individuen selbst verankert. Es scheint dann so, als käme ihnen ihre subalterne soziale Stellung durch ihre Natur zu, als seien sie von sich aus nicht zu höherer Bildung befähigt, weil ihnen die Intelligenz und die körperlichen und kulturellen Kompetenzen fehlten.

Für die sozialistische Linke bleibt es also ein sie geradezu definierendes programmatisches Ziel, für den Zugang zu Bildung und Wissen einzutreten und die bürgerliche Dünkelhaftigkeit, das elitäre Distinktionsbedürfnis und die Macht zu bekämpfen, mit der die bürgerliche Klasse Menschen in die subalterne Position der Ausbeutung hineinzwingt und individuell entwürdigt.

DIALEKTIK DER BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Obwohl der Zugang zu Bildung für das Lebensschicksal der Einzelnen von großer Bedeutung ist, bleiben die Auseinandersetzungen darum zäh. Das resultiert, so meine These, daraus, dass das Ziel der Bekämpfung der Bildungsungleichheit in einen zu wenig diskutierten Widerspruch führt. Im Sinn einer linken, sozialistischen Perspektive muss man vom Ende her denken: Was bedeutet das Ziel der Bildungsgerechtigkeit? Ist es hinreichend? Nach Lage der Dinge wäre Bildungsungleichheit formal beseitigt, wenn alle das Abitur auf einer guten Schule machen und ein Studium ihrer Wahl verfolgen könnten. Dies gilt als anstrebenswert, weil Abitur und Studium ein hohes Einkommen und einen besseren

Schutz vor Arbeitsmarktrisiken versprechen. Bildungsdünkel könnte abgebaut werden. Zudem gewähren die Jahre des Studiums ein größeres Maß an frei verfügbarer Lebenszeit, und die höher qualifizierten Berufstätigkeiten versprechen sinnvoll erlebtes Arbeiten, größere Selbstbestimmung und die Möglichkeit zur Aneignung eines komplexen begrifflichen Weltverständnisses. Linke Bildungspolitik besteht deswegen vorrangig darin, sozial diskriminierende Faktoren aller Art zu beseitigen, die Individuen zu fördern und allen zu ermöglichen, einen hohen Bildungsabschluss zu machen. Das klingt jedoch einfacher, als es ist. Diejenigen, die gut ausgebildet sind, werden der Tendenz nach einen ausbildungsangemessenen, akademischen Beruf mit einem höheren Einkommen ausüben wollen. Doch die technische Arbeitsteilung gibt das nicht her, sie bietet für viele Absolvent*innen von Hochschulen keine angemessenen Tätigkeiten. Auch werttheoretisch ist eine solche Erwartung nicht plausibel. Denn ein möglicherweise entstehendes Überangebot an Akademiker*innen weist darauf hin, dass zu viel gesellschaftlich notwendige Arbeitszeit in die Produktion komplex zusammengesetzter Arbeitskraft investiert wurde. Dies muss im Kapitalismus zu einer Entwertung von Qualifikationen führen, es entsteht Druck auf die Löhne und die sozialen Standards (zeitlich befristete Verträge, längere Arbeitszeiten). Gleichzeitig aber fehlen in anderen relevanten Bereichen der technischen Arbeitsteilung zahlreiche Arbeitskräfte.

Dass Bildungssystem und Arbeitsmarkt sich hart reiben, hat in hohem Maße mit der kapitalistischen Organisation der gesellschaftlichen Arbeit zu tun. Dies bedeutet, dass die Arbeiten nach zwei Logiken verteilt werden: nach der Logik der Werterzeugung einerseits und nach der Logik der Nützlichkeit der Arbeiten andererseits. Letztere betrifft die technisch-funktionalen Aspekte und die Kooperation, also die Kombination spezialisierter, sich in der Arbeitsteilung ergänzender Arbeitskräfte. Sie ergibt sich aus der besonderen Art und Weise, wie Menschen die Natur aneignen und ihr Verhältnis untereinander organisieren. Für viele Tätigkeiten werden keine hochschulisch erworbenen Kompetenzen benötigt, sondern praktische, häufig technische Fähigkeiten: eine Mauer zu ziehen, Zement zu mischen, eine Straße zu asphaltieren, ein Dach zu decken, ein Stromkabel zu verlegen, eine Straßenbahn zu fahren, Kleider zu schneidern oder zu ändern, Brot zu backen, ein Tier zu schlachten, einen Garten oder Felder zu pflegen. In alle diese Tätigkeiten geht ein enormes Wissen über Material und Werkzeuge und das inkorporierte Erfahrungswissen im Umgang mit Gegebenheiten und den kleinen, materialen Widerständigkeiten der Dinge ein. Es sind auch besondere körperliche Dispositionen (also Kraft, Geschicklichkeit, Ausdauer, Geduld) erforderlich, die es ermöglichen, diese anstrengenden, häufig schmutzigen, lauten Arbeiten auszuhalten und mit Planung und Sorgfalt durchzuführen. Diese Fähigkeiten lassen sich nicht oder nur in geringem Maß in einem Studium erwerben, ja, das Studium kann sogar die Ausbildung solcher Dispositionen verhindern.

EMANZIPATION NACH DEM BILD DER KULTURMENSCHHEIT?

Zwischen dem Bildungssystem und der Struktur der technischen Arbeitsteilung

können also Widersprüche entstehen. Der Tendenz nach wird Ersteres gezwungen sein, sich den Anforderungen zu fügen, die sich aus der Aneignung der Natur und der damit verbundenen gesellschaftlichen Arbeitsteilung ergeben. Der Naturzwang, so scheint es, setzt sich demnach bis in die Gesellschaft und in die Individuen, ihr Wissen und ihren Körper hinein fort. Allerdings können die Individuen durch ihre Praktiken das Muster der funktionalen Arbeitsteilung auch verändern und neue Tendenzen in der Reproduktion der gesellschaftlichen Arbeit schaffen. So hat etwa der Wunsch von Frauen in der Mittelklasse und im Bürgertum, nicht auf Haus- und Sorgearbeit reduziert zu werden, dazu beigetragen, dass sie sich das Recht auf Studium und entsprechende Berufstätigkeiten erkämpft haben. Dies führt dann zu erheblichen Konflikten in den Unternehmen oder staatlichen Institutionen, weil Frauen die Erfahrung machen müssen, dass sie in ihrer Karriere behindert, schlechter bezahlt, gemobbt oder gar hinausgedrängt werden. Spannungen lassen sich auch in der gleichberechtigten Aufteilung der Haus- und Fürsorgearbeiten beobachten. Das Beispiel zeigt, dass Bildungssystem und Arbeitsmarkt nicht per se passförmig sind und sich autonome Tendenzen bemerkbar machen können, die zu Ungleichgewichten auf dem Arbeitsmarkt führen können.

Es ist nicht unmöglich, die Struktur der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auch von der Seite der Bildung her umzubauen, und das geschieht ja auch ständig. Aber es handelt sich um eine Art ›stilles‹ Kräfteverhältnis – formelle Bildung ist darin nur *ein* Faktor. Insgesamt bestimmen die Notwendigkeiten in der Aneignung von Natur und die Organisation und Verwaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse weitgehend die Bildungsprozesse. Da diese Notwendigkeiten aber unter der Herrschaft kapitalistischer Produktionsverhältnisse organisiert werden, bestimmen Gesichtspunkte der Kapitalverwertung die Bildung, den Wert der Ware Arbeitskraft und die Verteilung der Arbeitsvermögen. Daraus resultiert, dass diejenigen mit höheren Bildungsabschlüssen (aufgrund einer höheren Wertzusammensetzung ihrer Arbeitskraft) tendenziell höhere Einkommen erzielen und in den Genuss von weiteren gesellschaftlichen Vorteilen kommen oder sogar den Aufstieg in die bürgerliche Klasse schaffen können – und dies, obwohl es oftmals zweifelhaft ist, ob ihre Tätigkeiten tatsächlich für den Stoffwechsel der Gesellschaft mit der Natur notwendig sind. Sollte also Bildungsgerechtigkeit darin bestehen, dass alle in den Genuss dieser Vorteile kommen, dass also alle höhere Einkommen erzielen oder sich am bürgerlichen Kulturleben beteiligen können? Wird die Emanzipation der Menschen nach dem »Bilde der Kulturmenschheit« (Walter Benjamin) gedacht?

ÜBER BILDUNGSGERECHTIGKEIT HINAUS

Nehmen wir einmal an, dass es anders wäre und von der Bildung her die Arbeitsteilung umgebaut würde, also nicht die kapitalistischen Unternehmen und der Arbeitsmarkt auf naturwüchsige Weise die Arbeitskräfte verteilen würden. Dann müsste eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wer all die körperlichen Arbeiten erledigt, von denen die Rede war. Unter kapitalistischen Bedingungen erlaubt eine durch hohe Qualifikation ermöglichte hohe Produktivität und Wertschöpfung,

die mühevollen und als sinnleer empfundenen Arbeiten räumlich zu verlagern oder, wenn das nicht geht, Menschen anzuheuern, die sie vor Ort ausüben: also Fließbandarbeiter aus der Türkei, Pflegerinnen von den Philippinen, Maurer aus Polen oder Erntehelferinnen aus Rumänien. Es liegt auf der Hand, dass dies aus sozialistischer Sicht keine Lösung des Problems ist. Denn so wird die Bildungsungerechtigkeit neokolonial an Menschen irgendwo auf der Welt weitergereicht. Irgendwann einmal allerdings wäre dieses Modell der Verlagerung ebenfalls erschöpft, denn auch unter diesen Arbeiter*innen entsteht erfahrungsgemäß nach wenigen Generationen der Wunsch nach Bildungsgerechtigkeit und danach, am Wissen und am Wohlstand teilzuhaben. Aber die Notwendigkeit, anstrengende körperliche Arbeiten zu erledigen, besteht in einem wenn auch sich verändernden Umfang fort. Die kapitalistische Gesellschaft löst das Problem jeweils temporär, indem sie auch hoch qualifizierte Menschen in prekäre Arbeitsverhältnisse zwingt.

Für eine linke Diskussion über Bildungsgerechtigkeit stellt sich die Frage, wie mit diesem Problem der gesellschaftlich notwendigen einfachen körperlichen Arbeit umzugehen ist. Auf der einen Seite gibt es den sehr berechtigten Bildungsanspruch, der dazu führen könnte, dass viele Menschen sich intensiv bilden, ohne dass dies zur materiellen Reproduktion der Individuen direkt beitragen würde. Aber irgendjemand muss die stofflichen und manuellen Arbeiten erledigen, die für die individuelle Reproduktion aller notwendig sind (der Markt oder vermeintlich natürliche Merkmale wie ein niedriger IQ und entsprechend geringere Ausbildung stehen für die Allokation nicht mehr zur Verfügung). Wenn in einer sozialistischen Perspektive also nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Lebensschicksal eines Teils der Bevölkerung immer weiter die anstrengende körperliche Arbeit sein wird, und wenn für eine Überwindung der Trennung von Kopf- und Handarbeit als eine zentrale Form von Klassenherrschaft argumentiert wird, dann muss über die Frage der Bildungsgerechtigkeit hinausgegangen und zwangsläufig die Frage nach der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gestellt werden.

ARBEITSTEILUNG RE:ORGANISIEREN

Es ist naheliegend, dass viele funktionale Tätigkeiten ausgeübt werden müssen, weil sie im Gesamtgefüge der Arbeitsteilung notwendig sind. Aber es stellt sich die Frage, wie sich entscheidet, was als notwendig gilt. Unter kapitalistischen Bedingungen fällt die Entscheidung in der Konkurrenz zwischen Kapitaleigentümer*innen, die Waren anbieten oder den Arbeitsprozess nach Profitabilitätsgesichtspunkten zergliedern, um ihn effizienter zu gestalten und mehr lebendiges Arbeitsvermögen anzueignen. Dies strukturiert die gesellschaftliche Arbeitsteilung bis in die technische Arbeitsteilung und die Kompetenzen der Individuen hinein. Diejenigen, die über die Produktionsmittel verfügen, entscheiden darüber, welche Tätigkeiten benötigt und wie sie jeweils spezialisiert werden. Es können auf diese Weise umfangreich gesellschaftliche Arbeiten entstehen, die zwar für die Erzeugung kapitalistischen Reichtums erforderlich sind, die jedoch in anderer Hinsicht ganz sinnlose Tätigkeiten darstellen, weil sie zur Erhaltung der Gesellschaft wenig beitragen oder sogar ihre Zerstörung fördern. So können Tätigkeiten in der Werbung oder

im Marketing als weitgehend überflüssig betrachtet werden; der Umfang der Gesamtarbeit in der Automobilfertigung ist zu groß und könnte deutlich eingeschränkt werden; Tätigkeiten in der Rüstungsindustrie könnten weitgehend entfallen, weil sie Ressourcen unproduktiv binden; viele Tätigkeiten im Managementbereich dienen allein der Kontrolle der Arbeiter*innen, sie sind überflüssig und sinnlos; das gilt auch für die Tätigkeit der Produzent*innen und Händler*innen von synthetischen Drogen oder für diejenigen, die Derivategeschäfte tätigen und auf Preisentwicklungen von Nahrungsmitteln spekulieren. Hingegen sind aus stofflichen Gründen die Tätigkeiten derjenigen, die Menschen befördern, Kleidung herstellen, Lebensmittel in Regale einräumen oder Kranke und Alte pflegen, die diese Prozesse organisieren und die entsprechenden Qualifikationen vermitteln – sie alle sind für die Gesellschaft offensichtlich erforderlich. Es muss also geprüft werden können, was eine Gesellschaft benötigt. Und es muss die Freiheit geben, eine solche Überprüfung vorzunehmen und entsprechende Maßnahmen einzuleiten, die Arbeitsteilung umzubauen. Dies bedeutet, dass nicht die privatkapitalistischen Produktionsmittelbesitzer*innen und die staatlichen Apparate nach Prinzipien des Profits entscheiden, sondern es nach Gesichtspunkten der gesamtgesellschaftlichen Arbeit (einschließlich der Fürsorge- oder Verwaltungstätigkeiten) zu demokratischen Entscheidungen unter Beteiligung aller Mitglieder der Gesamtarbeiter*in kommen kann. Das ist folgenreich, weil dann auch geprüft werden muss, ob neue Spezialisierungen erforderlich sind oder spezialisierte Arbeitsvermögen wegfallen können. Auch muss geklärt werden, wie diejenigen, die diese nun überflüssig gewordenen Funktionen bisher ausgeübt haben, sich auf neue Weise in die gesamtgesellschaftliche Arbeitsteilung einfügen, ohne ein Risiko individuell ›ausbaden‹ zu müssen, das das Ergebnis der bisherigen Arbeitsteilung ist.

Die demokratische Überprüfung kann demnach ergeben, dass die bisherige gesamtgesellschaftliche Arbeitsteilung nicht ökonomisch ist und viele Tätigkeiten überflüssig oder sogar schädlich sind. Mit einem Umbau der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Kooperation kann das zur Verfügung stehende gesellschaftliche Gesamtarbeitsvermögen anders qualifiziert und verteilt werden. Dies kann dann vor allem dazu führen, dass überhaupt weniger gearbeitet werden muss.

MORGENS FISCHEN, NACH DEM ESSEN KRITISIEREN

Aber dies gibt noch keine Antwort auf das Problem der Bildung. Bislang habe ich unterstellt, dass mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit die entwickelten Gesellschaften so reich sind, dass sie breite Bildungsprozesse ermöglichen können, ohne dass die gesamtgesellschaftliche Arbeitsteilung schon unmittelbar in den Bildungsprozess selbst einbezogen wird. Es könnten dann in einem gewissen Maß das Bildungssystem und die Struktur der gesellschaftlichen Arbeitsteilung aneinander vorbei funktionieren. Das heißt, viele Menschen würden einige Jahre studieren und sich erst später in die bestehende Arbeitsteilung eingliedern. Dies ist auch heute der Fall.

Wenn nun im Sinne der Bildungsgerechtigkeit alle am Bildungsprozess teilhaben

würden, dann gibt es zwei Möglichkeiten, mit den stofflich notwendigen Arbeiten umzugehen. Beide Möglichkeiten schließen ein, dass

a // nicht alle Individuen alles machen können, sondern sich spezialisieren müssen, Arbeitsteilung also notwendig ist; dass

b // Individuen mit dem Erwerb von Bildung keinen Anspruch auf eine bestimmte, anderen übergeordnete Berufstätigkeit erheben können; und dass

c // höhere Bildung nicht mit höheren Einkommen entgolten wird (anders gesagt: dass das Wertgesetz für die Ware Arbeitskraft der Tendenz nach außer Kraft gesetzt wird). Bildung wäre keine Funktion einer herrschaftlichen Form von Arbeitsteilung mehr und würde also den Zugang zu Titel, Stelle und Einkommen nicht mehr regeln.

Im ersten Fall würden die Individuen nach einem eigeninteressierten Bildungsprozess weitere berufliche Kompetenzen erwerben, die ihnen erlauben, gesellschaftlich notwendige Arbeiten auszuüben. Sie hätten dann studiert, aber ein erheblicher Teil ihres weiteren beruflichen Lebens wäre von den Notwendigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bestimmt. Es gäbe dann in Archäologie diplomierte Straßenbahnfahrer*innen oder in Gender Studies promovierte Bademeister*innen – berufliche Tätigkeit und Bildungssystem würden sich entkoppeln. Etwas in dieser Art haben wir auch heute, aber es handelt sich um Situationen, die als prekäre Ausnahmen verstanden werden und eine Lebensplanung nicht erlauben. Das könnte anders gestaltet werden. Die deutlich geringere Arbeitszeit würde es ermöglichen, neben einer solchen notwendigen Arbeit auch noch weitere Tätigkeiten auszuüben. Es müssten entsprechende gewohnheitsförmig eingespielte Verteilungsmuster des menschlichen Arbeitsvermögens bestehen oder Planungsinstanzen (vergleichbar etwa der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit) geschaffen werden, die den Bedarf nach spezialisierten Arbeiten erfassen, Tätigkeiten koordinieren und die Kontinuität von Kompetenzen gewährleisten.

Im anderen Fall würden die Bildungsinstitutionen, der Bildungsprozess und die bisher institutionalisierten bürgerlichen Biografiemuster (also Kindergarten, Grundschule, weiterführende oder Berufsschule, Studium, 35–45 Jahre Erwerbsleben, Rente) überprüft und verändert. Starre, institutionalisierte Lebensabschnitte könnten durchlässiger oder aufgelöst werden. Auch die schulische Ausbildung und die Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit (und auch politisches Entscheiden müsste als gesellschaftliche Arbeit verstanden werden) würden durchlässig und wären nicht identisch mit bestimmten Lebensphasen. Dies würde nicht nur erlauben, dass verschiedene Tätigkeiten nebeneinander verfolgt werden und dass es zu einer Anreicherung von Kompetenzen kommt, auch häufige Wechsel zwischen Phasen körperlicher Arbeit, Muße und Bildung wären denkbar. Um den Tätigkeiten hinsichtlich der Zusammensetzung von geistiger und körperlicher Arbeit zu entsprechen, könnten Tätigkeitsbündel geschaffen werden, die jeweils körperlich belastende Arbeiten mit anderen Arbeiten kombinieren. Die Notwendigkeit, zur gesellschaftlich notwendigen Arbeit beizutragen, würde sich jedenfalls für die Einzelnen nicht mehr länger zu einer Art naturhaftem Lebensschicksal verfestigen und in der Zähigkeit des Alltags ihre Freiheit vernichten.

GESPRÄCH MIT SUSANNE THURN & SABINE BOEDDINGHAUS

»Dass Kinder an den Gymnasien eine bessere Bildung erhalten, ist eine vollkommen irrationale Haltung.«
Sabine

»Eine Schule ist dann stark, wenn sie die Gesellschaft widerspiegelt, so wie sie sich zusammensetzt.«
Susanne

DER SCHWERE WEG ZU EINER SCHULE FÜR ALLE

WARUM SICH KEINER VOM GYMNASIUM TRENNEN WILL

Warum sitzt das Gymnasium so fest im Sattel, werden nicht Gemeinschaftsschulen immer beliebter?

SUSANNE: Eine kurze Antwort wäre an dieser Stelle preisverdächtig. Sicherlich hängt vieles damit zusammen, dass wir immer noch in einer Klassengesellschaft leben. Ich fürchte, das muss man wohl so sagen. Zur 25-Jahr-Feier der Laborschule Bielefeld und des Oberstufenkollegs hat Ludwig von Friedeburg es etwa so ausgeführt: Heute kann man sich sozial nicht mehr zeigen oder abgrenzen durch Statussymbole wie ein eigenes Haus, ein großes Auto oder tolle Fernreisen, nur noch durch den Satz »Mein Kind geht aufs Gymnasium.« Immer noch müssen sich Kinder und Jugendliche, die Gemeinschaftsschulen besuchen, gegenüber Gymnasiast*innen verteidigen, dass sie nicht »nur« aufgrund von mäßigen Leistungen auf eine solche Schule gehen. Die Vorurteile gegenüber reformpädagogisch orientierten Schulen sind in unserer Gesellschaft tief verwurzelt, als könnte nur über Konkurrenz aller gegen alle der soziale Aufstieg oder wenigstens der erreichte soziale Status gesichert werden.

SABINE: Obwohl ich davon überzeugt bin, dass sich in der Bildungspolitik die Klassenfrage am schärfsten stellt und notwendige Debatten über die richtigen pädagogischen Konzepte also von einem hart geführten Klassenkampf überlagert werden, habe ich mich selbst dabei ertappt, wie ich auf die Frage, wo denn meine Kinder zur Schule gingen, geantwortet habe: Sie sind auf einer Gesamtschule trotz Gymnasialempfehlung. Das heißt, selbst ich, die ich zutiefst davon überzeugt bin, dass das Bildungssystem ungerecht ist, bin durch meine Sozialisation in dieser auf Distinktion basierenden Gesellschaft nicht frei von der Erzählung, »dass die Besten aufs Gymnasium gehen«.

Und wenn die Eltern einfach das Beste für ihre Kinder wollen?

SUSANNE: Zumindest kann ich aus meiner Erfahrung als Leiterin der Laborschule sagen, dass jene Eltern, die eher skeptisch gegenüber der Laborschule waren, häufig selber mit dem Bildungsaufstieg zu kämpfen und Angst vor dem Abstieg hatten und am kritischsten reagierten, wenn es ihren Kindern in der Schule »zu gut« ging. Eltern, die eher aus akademisch geprägten Kreisen kommen, konnten dagegen meist gelassener damit umgehen, dass es beispielsweise keine vergleichenden Leistungsrückmeldungen wie Noten gab.

Dann gibt es doch eine rationale Begründung, die für das Gymnasium spricht?

SABINE: Nein, dass Kinder an den Gymnasien eine bessere Bildung erhalten, ist eine vollkommen irrationale Haltung. Auf dem Gymnasium in Hamburg haben die Kinder sogar ein Jahr weniger Unterricht, also mehr Druck, mehr Stress, mehr psychische Belastungen. Sie brauchen viel Nachhilfe und trotzdem schicken die Eltern ihre Kinder da hin, komme, was wolle!

SUSANNE: Wenn man sich die Ergebnisse des Abiturs 2020 in Nordrhein-Westfalen anguckt, sieht man, dass die Abwertung der Gesamtschulen absurd ist: Von allen Abiturient*innen, die eine Gesamtschule besucht haben, hatten nur 21 Prozent eine Gymnasialempfehlung. 79 Prozent haben sogar ein durchschnittlich fast ebenso gutes Abitur geschafft, ohne eine solche Empfehlung. An einem Punkt kann ich skeptische Eltern dennoch verstehen: In Gemeinschaftsschulen muss die soziale Mischung stimmen. Eine Schule ist dann stark, wenn sie die Gesellschaft, so wie sie sich zusammensetzt, widerspiegelt. So wie es in unseren Grundschulen im Großen und Ganzen der Fall ist. Wenn dagegen im Alter von zehn Jahren selektiert wird, stimmt die Mischung in der »zweiten« Säule nicht mehr, müssen Gesamtschulen alle Inklusionsaufgaben alleine und auf einmal lösen.

Dabei hat doch jede Schule, auch das Gymnasium, den Auftrag der Inklusion.

SABINE: Ich erinnere mich an eine hitzige Bürgerschaftsdebatte mit einer CDU-Kollegin. Ich fragte sie, wie sie eigentlich darauf käme, ihren Kindern die Erfahrung inklusiven

SUSANNE THURN ist ehemalige Leiterin der Laborschule Bielefeld und aktiv im Schulverbund »Blick über den Zaun«.
SABINE BOEDDINGHAUS ist Fraktionsvorsitzende der LINKEN in Hamburg sowie Fachsprecherin für Bildung und Schule, Familie und Jugend.

Lernens vorzuenthalten. Sie war außer sich vor Empörung, hatte aber keine überzeugende Antwort darauf. Das zeigt, dass wir die Debatte andersrum führen müssen: Wie kann es sein, dass trotz des gesellschaftlichen Auftrags der Inklusion eine Schule nahezu frei von diesem Auftrag handelt?

Was sind denn die Argumente der politischen Gegner*innen einer »Schule für alle«?

SUSANNE: Hinter vorgehaltener Hand sagen auch konservative Politiker*innen, dass eine »Schule für alle« vernünftiger wäre. Aber im selben Satz erklären sie, dass sich das eben nicht bei den Wähler*innen durchsetzen lässt.

SABINE: Die Konservativen werfen uns vor, wir würden einen »Einheitsbrei« fordern. Ihr Argument ist perfide: Kinder hätten nun mal unterschiedliche Talente und die Zweigliedrigkeit fördere diese. An den Gesamtschulen werden praktische Talente gefördert, am Gymnasium die akademischen. Dieses Argument ist absurd. Die Zweigliedrigkeit fördert nicht alle jungen Menschen nach ihren jeweiligen Talenten, sondern teilt sie gemäß ihrer Herkunft in Schulbladen und verschärft die soziale Ungleichheit. Ein einheitlicher Rahmen böte erst die Chance auf individuelle Entfaltung und Entwicklung frei von Stigma und Demütigungen sowie Räume für selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen.

Sicher wird von konservativer Seite auch eingewendet, dass eine »Schule für alle« in der Fläche viel zu teuer ist, weil sie etwa mehr Personal erfordert.

SUSANNE: Natürlich brauchen wir sehr viel mehr Geld für gute Bildung in Deutschland. Andere Länder mit wesentlich höheren Bildungsausgaben führen das beschämend deutlich vor. Aber gute Pädagogik in der Schule hängt nicht in erster Linie an einem Mehr an finanziellen Ressourcen. Hier geht es um eine Haltung, um die Überzeugung, dass der pädagogische Auftrag von Schule vor allem darin liegt, auf die natürliche Lernlust und Lernfreude der Kinder zu antworten, ohne sie allzu schnell durch Vergleiche mit anderen zu entmutigen. Ihnen also zu helfen, sich ein Leben lang selbst- und eigenständig immer weiter zu bilden, und das auf der Grundlage ihrer je eigenen mitgebrachten Ressourcen, ihrer Stärken. Wenn die pädagogische Haltung stimmt, Lernen und Leisten in der Schule neu gedacht und anders gestaltet wird, ist das keineswegs teurer als die herkömmliche Schule, die immer noch auf Zielgleichheit und Gleichschritt setzt. Längst beweisen das Schulen in Deutschland, die unter erschwerten, selektionsbedingten Umständen arbeiten. Noch aber sind sie die »Leuchttürme« und lassen sich nirgendwo flächendeckend finden.

SABINE: Die Finanzierung des Bildungssystems ist momentan ineffizient. Wir geben so viel Geld für Zusatzprogramme, Schulbegleitungen oder Nachhilfe aus, weil die Grundausstattung unterfinanziert ist. Anders gesagt: Wir pumpen jetzt zusätzlich Geld ins System, das am Ende noch nicht mal bei den Kindern ankommt. Wenn man das alles auf Reset stellen würde, dann ist das Geld unterm Strich wirklich nicht unser Problem. Was im Übrigen nicht bedeutet, dass eine Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums nicht dringend geboten ist und Deutschland bei der Bildungsfinanzierung kein riesiges Defizit hat.

Sabine, 2008 ist euer Volksbegehren für eine »Schule für alle« in Hamburg gescheitert. Welche Lehren ziehst du daraus?

SABINE: Das gescheiterte Volksbegehren hängt vielen Aktivist*innen als Trauma in der Bildungspolitik nach. Aber wir haben versucht, den Schalter umzulegen: Viele haben damals gegen unser Vorhaben eingewendet, dass es vollkommen unrealistisch und das Gymnasium sakrosankt sei. Wir haben deswegen gemeinsam mit klugen und sehr erfahrenen Lehrer*innen und Bildungsforscher*innen eine gesetzliche Grundlage geschaffen, um das Gegenteil zu beweisen. Wir sind Paragraf für Paragraf des Hamburgischen Schulgesetzes durchgegangen und haben es aus Perspektive der Schüler*innen umgeschrieben. Dieser Gesetzentwurf für ein inklusives Schulgesetz ist nun unsere politische Grundlage, die sagt: Es ist möglich, wir müssen uns nur trauen und es politisch wollen. Dafür müssen wir jetzt in der Stadt werben und Überzeugungsarbeit leisten.

Und was sind eure nächsten Schritte?

SABINE: Wir wollen mithilfe dieser Gesetzesgrundlage in regionalen Bildungskonferenzen, an denen nicht nur die Schulen eines Stadtteils, sondern auch Sportvereine, Kultureinrichtungen oder Jugendhilfen teilnehmen, ins Gespräch kommen. Diese regionale Zusammenarbeit und die gemeinsame Verantwortungsübernahme für die Bildungswege aller jungen Menschen sind essenziell. Damit streben wir einen Kulturwechsel an: weg von der Konkurrenzstellung der Schulen und Schulformen gegeneinander hin zu einem Miteinander von Grundschulen, Gymnasien und Stadtteilschulen, damit alle Schulen »ihre« Schüler*innen annehmen, fördern und unterstützen und sie nicht mehr aussortieren müssen.

»Blick über den Zaun« ist ein Zusammenschluss reformpädagogisch orientierter Schulen. Ihr sagt: Schulen müssen sich »von unten« und »von innen« verändern. Wie geht das?

SUSANNE: Schulen, die etwas anders machen wollen, müssen sich gegen den Mainstream verteidigen. Als wir uns im November 1989 gegründet haben, wollten wir diese Schulen durch Vernetzung stärken. Hieß es beispielsweise, dass reformpädagogisch orientierte Schulen gegen Standards und Qualitätssicherung seien, haben wir die »Standards für gute Schulen« entwickelt und ein Evaluierungskonzept durch »kritische Freunde« auf Augenhöhe erprobt. Jede Schule, die bei uns Mitglied sein will, nimmt die Standards als Zielvorgaben der eigenen Schulentwicklung an und lässt sich daran von außen bewerten. Von den damals 18 sind wir inzwischen auf etwa 150 Schulen angewachsen, die sich durch Besuche, Feedback sowie Weiterbildung in Workshops gegenseitig stärken und voneinander lernen.

Susanne, was sind realpolitische Voraussetzungen, damit viel mehr Schulen selbst lernen können?

SUSANNE: Schulen brauchen deutlich mehr Freiheiten für ihre Weiterentwicklung, deswegen müssen wir darauf drängen, den Normierungsdrang staatlicher Behörden zu drosseln. Sollte etwa die Kultusministerkonferenz wieder darauf drängen, »äußere Leistungsdifferenzierungen« für die Sekundarstufe 1 zu verordnen, liegt darin ein Rückschritt, wird ein mehrgliedriges Schulsystem in integrierte

Schulsysteme durch die Hintertür wieder eingeführt. Es scheint nach wie vor unvorstellbar zu sein, dass Kinder mit- und voneinander ebenso gut, wenn nicht gar deutlich besser lernen können als in selektierten Leistungsgruppen. Vielfältige Forschungsergebnisse belegen das ja eigentlich auch. Wieso geht man davon aus, dass hierarchisch strukturierte Behörden mit genormten Leistungskontrollen die Qualität einer Schule besser einschätzen können als ihre *critical friends*?

Mehr Freiheiten für die einzelnen Schulen, ist das ein Gewinnerthema?

SUSANNE: Eigentlich müsste selbst eine FDP für dieses Mehr an Freiheiten zu gewinnen sein. Und auch der SPD stände es sicherlich gut zu Gesicht, würde sie sich wieder offensiv darauf besinnen, dass sie es war, die einstmals für eine Schule für alle eintrat.

Ist eine »Schule für alle« zu fordern, vielleicht ein Schritt zu schnell?

SABINE: Das kommt auf die gesellschaftliche Stimmung an. Ende der 1980er Jahre gab es einen bildungspolitischen Aufbruch. In Hamburg wurden in den Grundschulen Integrationsklassen gegründet, daraus entwickelten sich später über 30 integrativ arbeitende Grundschulen. Außerdem gab es eine starke Gesamtschulbewegung. Hätte es damals den kollektiven politischen Willen und die damit verbundene Bereitstellung notwendiger Ressourcen gegeben, wäre die Einführung der »Schule für alle« in Hamburg vielleicht machbar gewesen.

Was gibt dir Hoffnung, dass sich das Blatt noch einmal wendet?



SABINE: Im Homeschooling während Corona haben viele Eltern intensiv erfahren, was Schule bedeutet, und ein stärkeres Interesse an Bildungspolitik entwickelt. Da lässt sich ansetzen. Was mich persönlich antreibt weiterzukämpfen, ist erstens, dass ich die soziale Ungerechtigkeit, die das Bildungssystem mitzuverantworten hat, einfach nicht akzeptieren kann. Zweitens kann ich aus meiner eigenen Erfahrung mit meinen Kindern an einer guten Gesamtschule sagen, dass das, was diese jungen Menschen an Selbstbewusstsein und an Verständnis für ihre unterschiedlichen Herkünfte dort lernen, sie ein Leben lang



begleitet und »schult«. Ich möchte, dass diese Erfahrung alle Kinder machen können.

Sind die Erfolgsgeschichten zu unbekannt?

SUSANNE: Erfolge integrierter Schulsysteme und die entsprechenden Forschungsergebnisse schaffen es selten in die Presse, noch seltener in die konservativ ausgerichtete. Das ist eines der Probleme, die wir bearbeiten müssten.
SABINE: Vielen Eltern und auch Politiker*innen fehlen die konkreten Bilder von guten Schulen. Häufig überwiegen die eigenen Erfahrungen, nach dem Motto »Mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens«. Leider sind das häufig noch die Vorstellungen, die das tradierte Bild von Schule prägen. Der Begriff »Kuschelpädadgogik« ist fast schon zu einem Kampfbegriff gegen jegliche reformpädagogischen Ansätze geworden.

Was motiviert dich, weiterzumachen?

SUSANNE: Die vielen ermutigenden Praxiserfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, denen Lernen Freude macht – und die vielen Pädagog*innen, die ihre Arbeit wichtig nehmen und lieben.

Das Gespräch führte Rhonda Koch.



GESPRÄCH
MIT LOUISA LULLIEN

EIN BESUCH IN DER MAX-BRAUER-SCHULE IN HAMBURG

» Wir erziehen nicht zu Toleranz, sondern wir helfen dabei, dass sie sich selbst entwickeln kann. «

Louisa

DAS ANDERE **KLASSENZIMMER**



Ein Blick in das andere Klassenzimmer: Die Max-Brauer-Schule ist eine reformpädagogisch orientierte Schule. Hier gibt es keinen klassischen Fachunterricht, der alle 45 Minuten wechselt. Jede*r Schüler*in hat ein eigenes Schränkchen für Übungsbücher, Planungshefte und die eigene Zettelwirtschaft. Die Schulbücher bleiben in der Schule, denn Hausaufgaben gibt es nicht.

Um Punkt 8 Uhr hieß es bei uns in der Schule immer »Mund zu, Ohren gespitzt«. Bei euch beginnt der Tag anders. Manche quatschen, eine Gruppe blättert in einer Zeitschrift, zwei Kinder üben Tanzschritte.
Wir beginnen den Tag mit einer Eingangsphase. Die Kinder kommen alle zur selben Zeit in die Schule, haben aber dann erst mal einen Moment, um im Klassenzimmer anzukommen. Die Schule und auch das Klassenzimmer sind ein sozialer Raum, schließlich spielt sich hier der Großteil ihres Alltags ab. Eine anregende Lernumgebung, in der man als Schüler*in das Zusammenleben selbst gestalten kann und sich wohlfühlt, weckt Freude am Lernen und Ausprobieren. Außerdem hat die Eingangsphase den Vorteil, dass die Kinder dann bei Unterrichtsbeginn wach sind und die dringendsten Infos schon losgeworden sind, sodass sie sich auf den Unterricht konzentrieren können.

Wenn es dann langsam vorne losgeht, haben manche Schüler*innen anscheinend noch andere Dinge zu tun. Auf die fällt dein Blick nicht.
Ja, mit Absicht. Wir rufen nicht die Kinder auf, die »stören«, sondern wir betonen das, was gut läuft. Toll, dass Tom sein Heft schon offen hat. Oder schön, dass Pia schon auf ihrem Platz sitzt.

Kurz nachdem du den Stundenplan vorgestellt hast, sind alle wieder im Klassenzimmer unterwegs.
Wir versuchen in der Max-Brauer-Schule möglichst wenig Frontalunterricht zu machen, den nennen wir übrigens »Kino«. Uns geht es darum, dass die Schüler*innen möglichst selbstständig sind: Sie sollen ihr eigenes Lerntempo finden, selbst aussuchen können, wann sie welches Fach lernen wollen, selbst planen, wie viel sie in einer Woche schaffen und machen können. Dafür haben wir freie Arbeitszeiten, das sogenannte Lernbüro. Hier können die Schüler*innen selbst entscheiden, ob sie lieber an ihren Matheaufgaben sitzen wollen, Englisch lernen oder ihr Deutschziel verfolgen wollen.

Und woher weiß ich, was zu tun ist? Früher habe ich Hausaufgaben bis zur nächsten Stunde bekommen, da war die Sache recht klar.
Hausaufgaben gibt es bei uns nicht. An den meisten Tagen bleiben die Kinder bis 16 Uhr bei uns in der Schule. Wir arbeiten mit Checklisten und sogenannten Kompetenzrastern. Die Checklisten geben bestimmte Aufgaben für die einzelnen Fächer vor. Wann du sie erledigst und wie viel Zeit du dafür brauchst, darüber entscheiden in den meisten Fällen die Schüler*innen selbst. Die Kompetenzraster sind dafür da, gemeinsam mit ihnen und ihren Eltern Ziele für die individuelle Entwicklung festzuhalten. Wir beraten uns also mit den Schüler*innen und ihren Eltern, welche Schritte als Nächstes sinnvoll wären, wo es Schwierigkeiten gibt und welche Ziele verfolgt werden sollten.

Wie wichtig ist der Kontakt zu den Eltern?
Ich sag es mal so: Wenn Kinder neu zu uns kommen, kenne ich nicht sofort ihre Geschichte, sehe sie dafür aber erst mal als Menschen, die ganz viel mitbringen und die vor allem mutig und neugierig die Welt kennenlernen wollen. Die Welt der Erwachsenen ist dagegen ja häufig sehr ernst und kompliziert. Die individuelle Geschichte und

familiäre Situation von den Kindern zu kennen, mit den Eltern im Austausch zu stehen, ist für die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen aber total entscheidend. Nur so verstehe ich, warum ein Kind bei bestimmten Fragen oder Formen des Unterrichts beispielsweise blockiert oder besonders sensibel reagiert. Nur so kann ich auf Besonderheiten Rücksicht nehmen und das Kind so in seiner Persönlichkeitsentwicklung stärken.

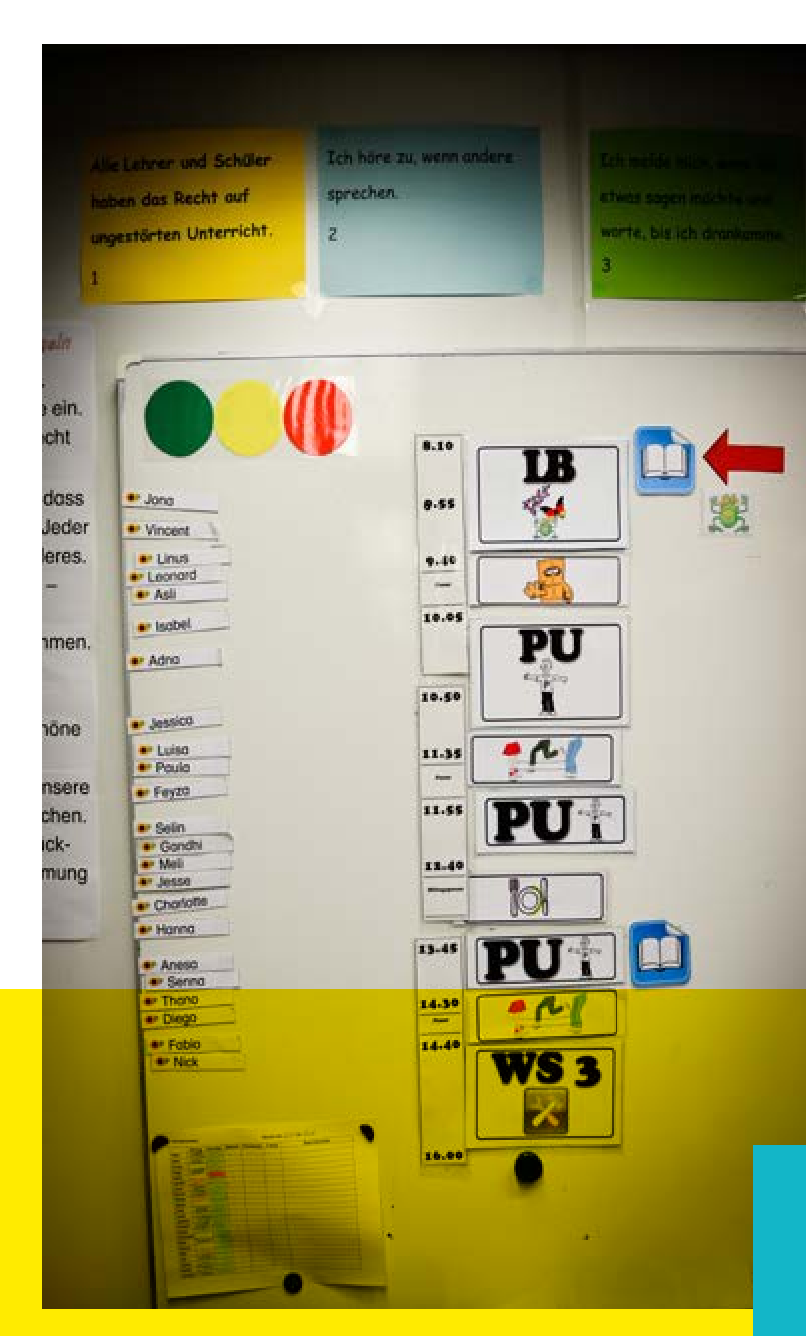
Sicher werden sie dir, der Lehrerin, nicht alles erzählen wollen.

Ja, meine Rolle ist es auch nicht, alles zu wissen, sondern ein Gefühl für die Umstände zu bekommen. Jede Klasse arbeitet deswegen nicht nur mit zwei Klassenlehrer*innen, sondern auch mit Sozialpädagog*innen zusammen. Diese und die Kolleg*innen vom Beratungsteam hören zu und die Kinder können sich ihnen anvertrauen, ohne dass sie befürchten müssen, dass sich ihr Kummer oder ihre Sorgen auf ihre schulischen Bewertungen auswirken.

Und das klappt?

Ja. Besonders dann, wenn wir im Team früh merken, dass etwas nicht stimmt. Wenn Kinder plötzlich nicht mehr Teil der Peergroup sein dürfen, die Pause allein verbringen oder

LOUISA LULLIEN arbeitet an der Max-Brauer-Schule im Hamburger Bezirk Altona. Sie ist Klassenlehrerin einer siebten Klasse. Studiert hat sie Französisch und Sport.



Der Unterricht an der Max-Brauer-Schule basiert auf einem Drei-Säulen-Modell: In den Lernbüro-Stunden (LB) entscheiden die Kinder selber, ob sie Mathe, Deutsch oder Englisch lernen wollen. Im Projektunterricht (PU) arbeiten und forschen sie über einen längeren Zeitraum zu einem Thema, das sie am Ende der Klasse präsentieren. In den Wahlkursen (WS) wählen die Kinder nach ihren Interessen aus einem umfangreichen Lehrangebot aus.

wenn Kinder ihre Kapuze nicht absetzen wollen. Das kann alles unbedeutend sein, es können aber auch Zeichen einer Krise sein. Wir überlegen dann im Team, was hilfreich wäre: Ob sich die Sozialpädagogin mit dem Kind verabreden soll, mit ihm spazieren geht oder sich mit ihm zu Tee und Keksen im »Wohnzimmer«, einer Art Schutzraum, trifft. Dieser Support bewirkt manchmal kleine Wunder. Wenn Kinder im pubertären Alter vor unangenehmen Situationen geschützt werden, man ihnen mit minimalem Aufwand Gefühle von Scham oder Enttäuschung ersparen kann, wenn wir ihre Konflikte und Sorgen ernst nehmen und ihnen im Kleinen helfen, dann hat das oft positive Auswirkungen auf ihren ganzen späteren Lebensweg.

An die Max-Brauer-Schule gehen 1 550 Schüler*innen, 64 von ihnen haben keinen deutschen Pass. Insgesamt legt ihr Wert auf kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt. Hat dich dein Beruf politisiert?

Auf jeden Fall. Vom Standpunkt der Schule auf die Gesellschaft zu schauen, verrät sehr viel. Du lernst so viele Menschen und Familien kennen, mit ihren jeweiligen Normen und Ansprüchen an das eigene Leben. Du siehst, wie unterschiedlich die Startbedingungen der Kinder sind, wie sie ungerecht bleiben, wenn niemand interveniert. Du merkst, dass schon wenig viel helfen kann, aber du begreifst auch sofort, dass Bildungsgerechtigkeit nur verwirklicht werden kann, wenn sie auch stadt-, sozial- und gesundheitspolitisch vorangetrieben wird.

Wie setzt du euren Leitgedanken »Vielfalt ist Reichtum« konkret um?

Wenn wir in einer Gesellschaft leben wollen, in der alle mit ihren Unterschiedlichkeiten existieren dürfen, dann ist das ja erst mal ein guter Gedanke. Aber so etwas funktioniert nur, wenn du die Verschiedenheiten auch wirklich kennst, wenn du siehst und spürst, dass es eine Vielfalt gibt. Mir hilft im Unterricht ein pädagogischer Leitgedanke: Immer wenn du mit deiner vertrauten Praxis an Grenzen stößt, wenn du in eine Situation kommst, die nicht deinen gewohnten Vorstellungen entspricht, dann gibt es im Prinzip zwei Wege: Entweder du bist gehemmt und versuchst dich der Situation zu entziehen. Das bedeutet aber im Grunde, zu scheitern, weil die Person nun keine Teilhabe mehr an der Handlung hat. Die andere Möglichkeit ist, kreativ mit der situativen Überforderung umzugehen. Dazu musst du Toleranz erlernen, und das geht nur praktisch, in öffentlichen Institutionen, wo der Querschnitt der Gesellschaft abgebildet ist. Die Schulklassen müssen so zusammengesetzt sein, dass sie diese Unterschiedlichkeiten abbilden, möglichst auf allen Ebenen. Wir erziehen nicht zu Toleranz, sondern wir helfen dabei, dass sie sich bei unseren Schüler*innen von selbst herausbildet.

Toleranz ist aber auch politisch.

Auf jeden Fall, aber eben nicht abstrakt. Und wenn wir in der Schule Fragen der Toleranz diskutieren, etwa bezogen auf Geschlechtergleichheit, auf die Klimakrise oder Rassismus, dann vor allem auch deswegen, weil die Kinder diese Fragen selbst mitbringen. Bewegungen wie Black Lives Matter, Fridays for Future oder der Christopher Street Day sind Riesenthemen in der Jugendbewegung. Die Schüler*innenvertretung hat beispielswei-



Unter dem Motto »Raus aus der Schule« geht es in der achten Klasse für mehrere Wochen auf Klassenfahrt. Deswegen diskutieren die Kinder schon ab der fünften Klasse darüber, wie sie ihr »Langzeitprojekt« finanzieren können. Frau Lulliens Klasse hat zuletzt einen Sammelband mit dem Titel »Taschenpoesie« mit eigenen Werken zusammengestellt und auf Spendenbasis verkauft. Dieses Jahr arbeiten die Schüler*innen an einer Straßenshow für die Hamburger Innenstadt, um die »Langzeitprojekt-Kasse« zu füllen.

se an unterschiedlichen Orten in der Schule Informationsplakate aufgehängt, die über verschiedene Formen sexueller Identitäten und Beziehungen aufklären. Sie haben sich zuletzt dafür eingesetzt, dass es jetzt eine All-Gender-Toilette gibt.

Die Schüler*innen können also die Inhalte des Unterrichts mitgestalten?

Neben dem Lernbüro haben wir eine zweite Säule in unserem Schulkonzept, die nennt sich Projektunterricht. Hier geben wir das Thema vor und vermitteln Basiswissen, die Kinder sollen dann entlang ihrer Interessen weiterforschen. Kürzlich hatten wir im Projektunterricht das Thema Behinderungen und Krankheiten. In der ersten Phase haben wir viele Inhalte gemeinsam erarbeitet, Fragen diskutiert und Rollstuhlbasketball gespielt. In der zweiten Phase sollten sie selbst überlegen, was sie genau an diesem Thema interessiert. Das sind häufig Fragen, die sie direkt betreffen. Ein Schüler interessierte sich aufgrund seines familiären Kontextes besonders für Depressionserkrankungen. Und weil es einen ihrer Mitschüler direkt betraf, wollten nun auch die anderen Kinder verstehen, was es bedeutet, unter einer Depression zu leiden. Empathie motiviert, nicht Wissen an sich. Das heißt, je lebensweltlicher und emotionaler der Impact, desto aufmerksamer sind die Kinder und umso nachhaltiger ist der Wissenserwerb.

Funktioniert sowas auch in Mathe?

Im Grunde ja. Wir nennen das in der Pädagogik das »subjektive Konzept«. Dabei versuchen wir am Anfang des Unterrichts, das »subjektive Ich« zu öffnen. Bevor wir als Lehrer*innen also Lerninhalte vorgeben, geht es um Emotionen, Bilder oder Erinnerungen, die Kinder mit einem bestimmten Thema und den Lerninhalten verbinden. Sie sollen also möglichst unvoreingenommen zu einem Thema assoziieren können. Und dann versuchen wir, mit diesen Bildern zu arbeiten. Die neuen Lerninhalte können so an das bestehende Wissen anknüpfen. Das ist motivierend und lernförderlich. Aus diesem Grund halten wir im Übrigen auch den fächerübergreifenden Unterricht für zentral. Wir sind überzeugt davon, dass es sinnvoll ist, viele solcher Verknüpfungen zu schaffen und die verschiedensten Interessen der Kinder zu verbinden und damit ihr Lernen zu fördern.

Fehlende Motivation geht sicherlich auch häufig auf mangelndes Selbstwertgefühl zurück. Wie fördert man Selbstvertrauen in der Schule?

Eine Schülerin von mir durchlebt gerade eine ziemlich schwierige Zeit. Sie war oft sehr traurig und niedergeschlagen im Unterricht und wollte nicht sprechen. Wir haben im Unterricht das sogenannte Murmelglas-Prinzip. Immer wenn eine Unterrichtsstunde besonders gut gelaufen ist, weil sich zum Beispiel viele beteiligt haben, legen wir Murmeln in ein Glas. Wenn das Glas voll ist, dürfen die Schüler*innen einen Ausflug planen. Dieses Mal ging es ins Rabatz, das ist ein Indoor-Erlebnisspielplatz. Dort gibt es diese extrem steilen Rutschen, bei denen es fast im freien Fall nach unten geht. Die genannte Schülerin wollte auch gern auf die Rutsche, traute sich aber nicht. Zunächst stand sie nur da und beobachtete, wie sich ihre Mitschüler*innen amüsierten. Als sich die gesamte Klasse versammelte und sie

lauthals anfeuerte, nahm sie schließlich allen Mut zusammen und rutschte. Ihr Grinsen und ihren Stolz werde ich nicht vergessen. Es war ein kleiner Moment der Selbstermächtigung, ein kleines Stück Glück. Diese Kombination aus dem Gefühl von Risiko und Wagnis, dass sie ihre eigene Angst überwinden konnte, mit dem Gefühl, dass sie dies mit der Unterstützung ihrer Freund*innen geschafft hatte, war sehr wertvoll für sie. Als Lehrer*innen können und sollten wir solche Momente aktiv herbeiführen.

Was motiviert dich als Lehrerin, an der Max-Brauer-Schule zu arbeiten?

Kinder sind frech und wollen sich die Welt aneignen. Ich unterstütze sie dabei, selbstwirksam zu werden.

Das Gespräch führte Rhonda Koch.



Präsentationen von Projekt- oder Gruppenarbeiten sollen Spaß machen. Wer nicht weiterweiß, kann einfach die Mitschüler*innen um Rat fragen. Ziel ist, dass die Schüler*innen von- und miteinander lernen, und das setzt eine solidarische Diskussionskultur voraus.

INSEL DER SELIGEN ODER MODELL FÜR ALLE?
KOOPERATIVES LERNEN AN DER GREEN GESAMTSCHULE

MARTINA ZILLA SEIFERT

Was, wenn Schule ein Ort wäre, an dem Kinder ohne Leistungsdruck lernen und solidarisch handeln könnten?

Debatten über schulische Bildung drehen sich seit Monaten um fehlende Raumluftfilter, Hygienekonzepte und digitale Endgeräte. In der Pandemie wurden Schüler*innen und Lehrer*innen von den Verantwortlichen weitgehend im Stich gelassen. Wie gut oder schlecht sie durch diese Zeit gekommen sind, unterscheidet sich jedoch erheblich. Während manche Schulen alles daransetzten, den Lehrplan abzuarbeiten und die Durchführung von Prüfungen sicherzustellen, gelang es anderen, die Ausnahmesituation einmal mehr zum Anlass zu nehmen, um Bildung ganz anders zu denken und kooperativ zu gestalten. Die Green Gesamtschule – ehemals Gesamtschule Körnerplatz – ist ein solcher Fall.

Seit der Gründung im Schuljahr 2015/16 arbeiten wir mit lokalen Akteur*innen zusammen, um Lernangebote zu erweitern und die starre Anordnung schulischen Lernens aufzubrechen. Die Schule beheimatet zurzeit 1 080 Schüler*innen in elf Klassenstufen, darunter viele Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung, manche gehören der Volksgruppe der Sinti oder Roma an. Viele Familien leiden unter schlechten und engen Wohnverhältnissen, Armut und Rassismus.

Die Lage der Schule und die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bilden den Hintergrund für den transformativen Anspruch der Schule, der herkömmliche Lernkonzepte sprengt – und sprengen muss. Hier werden Kooperation und ganzheitliches Lernen im sozialen Raum der Schule zusammengedacht, um die Selektionsmechanismen von Bildung und Schule zumindest teilweise zu durchbrechen.

Auch in der Pandemie haben wir versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und unsere Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen. Direkt nach dem ersten Lock-



down haben alle Lehrer*innen mehrmals mit den Kindern telefoniert – zunächst um einen Eindruck der technischen Voraussetzungen in den Familien zu gewinnen und gegebenenfalls Unterstützung zu organisieren. Im Fokus dieser ersten Kontaktaufnahme stand aber vor allem die Frage, wie es den Schüler*innen ergeht, wie sie klarkommen, ob sie die Möglichkeit haben, zu Hause zu arbeiten, und was dafür zu tun wäre. Bis Ende März ist es uns gelungen, alle Schüler*innen, bis auf wenige Ausnahmen, auf eine virtuelle Lernplattform zu führen. Teilweise gab es dazu auch Telefonkonferenzen, bei denen wir Schüler*innen, die beispielsweise Deutsch und Rumänisch sprechen, mit Schüler*innen zusammenbrachten, die noch nicht Deutsch sprechen konnten. Vor dem Lockdown waren Fragen der Digitalisierung kein Thema bei uns, da in der Schule keinerlei Ausstattung vorhanden war.

LERNEN IN KOOPERATION

Als Menschen konnten wir nur überleben, weil wir gelernt haben, zu kooperieren. Doch in der Schule, in dem Raum, der nicht zuletzt Fähigkeiten vermitteln soll, die unser Gemeinwesen weiter sichern sollen, existieren kaum kooperative Strukturen. Der Frontalunterricht mit einer allwissend sprechenden Lehrkraft ist das vorherrschende Unterrichtssetting. Wenn ich andere Schulen besuche, sind die Tische noch immer überwiegend in »Busreihen« angeordnet. Und selbst wenn es Tischgruppen gibt, wird deutlich, dass der Unterricht wenig Platz lässt für die eigenständige Beteiligung der Schüler*innen. Am Lernmodell der 1950er Jahre hat sich erschreckend wenig verändert.

Vor diesem Hintergrund sind für die Green Gesamtschule kooperatives Lernen und die Zusammenarbeit mit anderen auf allen Ebenen zentral: im Unterricht, aufseiten der Lehrer*innen, mit der Zivilgesellschaft im Stadtteil und mit den Eltern und Erziehungsberechtigten unserer Schüler*innen.

Im Unterricht sieht das konkret so aus: In allen Klassen finden sich Tischgruppen

MARTINA ZILLA SEIFERT ist Schulleiterin der Green Gesamtschule, seit diese 2015 gegründet wurde. Zuvor war sie Frauenbeauftragte in verschiedenen Institutionen und Gewerkschaftssekretärin bei der HBV. Sie ist Mitglied im Gesprächskreis Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

mit jeweils vier Schüler*innen. Alle Mitglieder dieser Gruppe stehen in einem engen Austausch, bei der Bearbeitung von Aufgaben haben sie festgelegte Rollen und erfahren so, dass sie nur gemeinsam ihr Ziel – ein Problem zu lösen – erreichen können. Hier wird das Konzept der »positiven Abhängigkeit« von Norm und Kathy Green in der Praxis erprobt. Den Schüler*innen kann auf diese Weise klarwerden, dass die Anstrengungen jedes und jeder Einzelnen unabdingbar sind für den Gruppenerfolg und dass jedes Mitglied einen einzigartigen Beitrag zum gemeinsamen Erfolg leisten kann.

Die Kinder lesen in der Körnerschule beispielsweise grundsätzlich mithilfe der Methode des »reziproken Lesens«.[1] Dabei wird der zu lesende Text von der Lehrkraft in gleichgroße Abschnitte eingeteilt und über einen Aufgabenkreis jedem Kind eine konkrete Aufgabe zugeteilt, die es beim Lesen erledigen muss. Wenn Kinder im 5. Schuljahr ein Märchen lesen, sieht das beispielsweise so aus: Nr. 1 am Tisch liest den ersten Abschnitt, Nr. 2 fragt nach schwierigen Worten im Abschnitt, Nr. 3 nennt die im Abschnitt vorhandenen Märchenmerkmale und Nr. 4 stellt Vermutungen an, wie das Märchen weitergehen könnte. Beim Wechsel zum nächsten Abschnitt dreht sich der Aufgabenkreis und aus der alten Nr. 2 wird die neue Nr. 1. So kann sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen aktiv an der Erschließung eines Textes beteiligt sind und dass sie eine aktive Vorstellung von dem zu lesenden Text entwickeln.

Ein weiterer zentraler Baustein des kooperativen Lernens ist die »akademische Kontroverse«. Hier erhalten Schüler*innen die Aufgabe, über bestimmte Themen nachzudenken, Argumente zu entwickeln, diese miteinander abzugleichen und untereinander auszutauschen. Zentral ist dabei, dass den Schüler*innen Positionen zugewiesen werden, aus denen heraus sie argumentieren müssen. Im Laufe der Kontroverse wechseln auch hier die Rollen, sodass sie im zweiten Schritt die Gegenposition einnehmen und nun aus dieser heraus argumentieren lernen. Erst am Ende werden sie aufgefordert, ihre eigene Meinung begründet zu äußern. Diese Debatten hat Norm Green einmal als das Herzstück des kooperativen Lernens bezeichnet – sie fördern das Denken, die Ambiguitätstoleranz, die Kooperation und sie holen die Schüler*innen aus demokratiefeindlichen »Blasen« heraus. Sie sind also ein Gegenentwurf zu herrschenden gesellschaftlichen Entwicklungen und zeigen Schüler*innen, wie es sich anfühlt, wenn sich der Erkenntnisraum weitet. Hier erfahren sie auch, dass sie die anderen brauchen, um Erkenntnisse zu gewinnen, die im besten Fall den Boden bereiten, auf dem auch die Aktion, dass gesellschaftliche Eingreifen, stattfinden kann.

AUCH LEHRER*INNEN MÜSSEN KOOPERATION LERNEN

Um Schüler*innen ein Lernen in Kooperation zu ermöglichen, braucht es Kenntnisse und Strukturen auch aufseiten der Lehrer*innen. Schule zu verändern, Bausteine des kooperativen Lernens auszuprobieren, für sich zu bewerten und gemeinsam Überlegungen anzustrengen, wie diese in den Unterricht einzuplanen sind, braucht Zeit. Doch all das ist im schulischen Alltag nicht verankert und findet folglich nicht statt. Kooperatives Lernen ist also auf Teamstrukturen der Lehrenden angewiesen. Diese Strukturen existieren in der

Regel nicht. In der Green Gesamtschule sind jedoch genau diese kooperativen Strukturen zentral und speisen sich aus zahlreichen Erfahrungen der Akteur*innen in der Schule, die sie im Laufe ihres Lebens, in Gewerkschaften, Verbänden, Parteien und Organisationen der Zivilgesellschaft machen konnten. In diesem Sinn bilden wir unsere Lehrer*innen fortwährend weiter. Wir haben elf Moderator*innen für kooperatives Lernen an der Schule, die die Teams in wöchentlichen Sitzungen fortbilden. So erreichen wir, dass das kooperative Lernen in allen Klassenstufen verankert ist. Für dieses Modell haben wir 2021 auch den Deutschen Schulpreis bekommen.[2]

Dieses Beispiel zeigt auch, dass die Arbeitszeit von Lehrer*innen dringend anders bemessen werden muss. Andere Länder haben längst realisiert, dass der Unterricht nur ein Teilbereich ist, der das Lehrerberufsbild ausmacht. Teamzeiten, Beratungs- und Fortbildungszeiten müssen dringend in die Arbeitszeit der Lehrer*innen aufgenommen werden, damit schulische Veränderungen nicht ins ehrenamtliche Engagement oder in Bereiche der Selbsthilfe ausgelagert werden (vgl. Dehne in diesem Heft). Lehrer*innen dürfen keine Einzelkämpfer*innen sein, sondern müssen in ihren Schulen unterstützt und aufgefangen werden.

GEGEN DAS CURRICULUM! FÄCHERÜBERGREIFEND LERNEN

Wir wollen nicht nur verändern, *wie*, sondern auch, *was* Kindern und Jugendlichen vermittelt wird. Für gewöhnlich wird im deutschen Schulsystem noch immer in Fächern gelernt, deren Inhalte unverbunden nebeneinander existieren. Kernlehrpläne suggerieren bis heute einen vermeintlich definierbaren Wissenskanon, dessen zentrale Funktion darin besteht, Lehrenden eine vermeintliche Sicherheit zu vermitteln, indem sie vorgaukeln, Schüler*innen auf der Grundlage abprüfbaren Wissens als Ergebnis von Unterricht »gerecht« beurteilen zu können. Die Kompetenzorientierung der Lehrpläne ermöglicht es beispielsweise, zu überprüfen, ob Schüler*innen die Kompetenz erworben haben, einen Bericht zu schreiben. Welchen Inhalt dieser Bericht hat, ist dabei irrelevant. Sie werden dahingehend trainiert, bestimmte Operatoren zu erkennen und Ergebnisse abzuliefern, die nur wenig mit Denkleistungen oder Werturteilen zu tun haben. Eine Lehrerin formulierte in diesem Zusammenhang einmal, das Unterrichten sei mit der Kompetenzorientierung wirklich leicht, denn man müsse den Schüler*innen nur die entsprechenden Operatoren eintrichtern, dann liefe der Abituraufsatz wie ein Backrezept. Die Kolleg*innen hätten außerdem ein gutes Gefühl, da sie hinter jedem umgesetzten Operator ein »gerechtes« Häkchen machen können. Auch in der diesjährigen zentralen Abschlussprüfung machten Lehrer*innen die Erfahrungen, dass Schüler*innen wunderbare Aufsätze schrieben, aber die entscheidenden Operatoren nicht kannten. Ergebnis: 0 Punkte – Thema verfehlt. Die besten Aufsätze, die wir gelesen haben, erreichten uns in der Pandemie – teilweise wurden sie spät abends oder in der Früh hochgeladen.

Wird Schule nicht genutzt, um das Denken in seiner ganzen Breite zu trainieren und die Horizonte zu weiten, werden Schüler*innen auch nicht mit den wesentlichen Fragen unserer Zeit konfrontiert. Gesellschaftlich zentrale Themen wie Armut, Ökologie, Geschlechterdi-

versität oder Krieg werden gar nicht oder selten ganzheitlich behandelt. So fällt es schwer, neue Perspektiven zu entwickeln, die doch so zentral wären angesichts der existenzbedrohenden Herausforderungen, denen die Menschheit aktuell gegenübersteht.

Wir versuchen Schüler*innen für wesentliche Fragestellungen zu gewinnen. Im bestehenden Schulalltag, der von Noten und Fächern gekennzeichnet ist, ist das nicht leicht, und so behandeln wir, wo immer es möglich ist, die herkömmlichen Fächer nicht einzeln, sondern arbeiten in fächerübergreifenden Projekten. Diese finden oft außerhalb des Schulgebäudes statt wie etwa das »Stolperstein-Projekt« oder die »Tour de Ruhr« zur Erforschung des Strukturwandels im Ruhrgebiet. So kann fach- und raumübergreifend gelernt werden.[3]

SCHULE ALS LEBENS- UND LERNRAUM

Um unsere Lernziele zu erreichen, um kooperatives Lernen zu ermöglichen, müssen wir den Ort Schule an und für sich neu denken. Schule muss als sozialer Raum funktionieren. Entgegen dem propagierten meritokratischen Ideal, nach dem jede und jeder es im Bildungssystem schaffen kann, sofern er oder sie sich genug anstrengt, ist die Schule aktuell ein Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse. Kinder mit akademischem Hintergrund sind meist erfolgreich, Kinder, die zu Hause keine Unterstützung erfahren, können schwer mithalten, denn Denkleistungen und Werturteile, also Fähigkeiten, bei denen es nicht nur darum geht, Operatoren anzuwenden, werden in der Schule nicht vermittelt. Den Kindern, die aus begüterten Elternhäusern kommen, macht das wenig. Sie lernen *trotz* Schule. Eine anregungsreiche Umgebung kompensiert die Versäumnisse des Bildungssystems und sichert herrschende Werthaltungen auch ohne Schule.

Im Alltag wird Kindern generell kaum vermittelt, wie kooperatives Handeln aussehen kann und wozu es gut ist. Viele Schüler*innen an der Green Gesamtschule haben außerdem Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht, die das Vertrauen in andere, besonders in staatliche Institutionen erschüttern. Trotz widriger Ausgangsbedingungen versuchen wir aber, die Kinder zu kooperativem Lernen und Verhalten anzuregen und ihnen die nötigen Fertigkeiten an die Hand zu geben. Wenn dies gelingt, ist die Freude der Lehrer*innen riesengroß. Auf den Gruppentischen stehen die sogenannten Schatzkästchen. Darin befinden sich Zettel mit Sätzen wie: »Kannst du mir bitte Unterstützung geben?«, »Ich freue mich, dass du mir hier geholfen hast«, »Ich bin da anderer Meinung als du« oder »Kannst du mir das bitte genauer erklären?«. Die Kinder nutzen sie in dieser Lernphase als Kommunikationshilfe.

Ein weiteres Element, um die zergliederte Lehrplankultur der Schule zu überwinden, ist unsere internationale Kinder- und Jugendbühne Bahtalo. Sie bildet ein Herzstück der Schule. Hier stehen die Kinder im wahrsten Sinne des Wortes auf der Bühne, damit sie nicht mehr zu übersehen sind. Wir folgen in der Theaterarbeit der Erkenntnis, dass wir vorrangig über Emotionen lernen und im besten Fall über positive Erfahrungen.

Mit all dem schafft unsere Schule einen Freiraum im bestehenden System. Doch unsere Vision ist größer. Gemeinsam mit den Berliner Baupiloten (vgl. »Raum schaffen« in diesem Heft) haben wir in zahlreichen

Workshops eine Schule der Zukunft geplant, ein Konzept zum Umbau von Schule, das wahrscheinlich nie umgesetzt werden wird, weil Duisburg eine bettelarme Kommune ist. In dieser Schule gibt es Gärten, eine große Mensa, Ruheräume, Räume für mehr Kooperation, eine Theaterbühne, Instruktionsräume, Werkstätten, Küchen, einen Parlamentsraum. Es finden sich dort keine Klassenräume mehr, denn das Lernen wird an unserer Schule in Zukunft jahrgangs- und fachübergreifend und ganzheitlich gedacht.

Die diesjährige Biennale nimmt das Wohnen in der Stadt der Zukunft in den Blick. Städte werden dort unter anderem als Orte gezeigt, in denen substanziell neu über das Leben in der Natur, die Nahrungsgewinnung sowie das kulturelle und soziale Miteinander nachgedacht werden muss. Warum sollen Schulen nicht zu Zentren einer neuen städtebaulichen Konzeption werden? Schulen als Quartiersschulen, die von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang geöffnet sind, in denen Naturerlebnisse und Begegnungen (in Gärten, mit Tieren etc.) möglich sind, in denen Theater gespielt, Dinge repariert werden, in denen an Projekten gearbeitet wird, in denen sich Werkzeuge und Unterrichtsgegenstände in Beziehung setzen lassen zu den Aufgaben, zu deren Bewältigung und Lösung sie beitragen sollen. Warum nicht Schulen zu Orten machen, die sowohl Arztpraxen als Cafés oder Beratungsstellen beherbergen? Wir brauchen Schulen, in denen der Genuss, den ein selbst zubereitetes Essen bereiten kann, genauso wichtig ist wie der, den die Schönheit der Mathematik bietet. Der in der schuleigenen Imkerei hergestellte Honig würde an eine Partnerschule im Ausland verschickt, mit der dann in der Landessprache kommuniziert werden kann. Solche Konzepte wären zukunftsweisend und es gibt viel mehr Schulen, als man denkt, die das eine oder andere Element dieser Vision bereits umsetzen (vgl. Lulu in diesem Heft).

GREEN GESAMTSCHULE EVERYWHERE?

Die Green Gesamtschule ist eine davon. Sie ist kooperativ, versucht fächerübergreifend zu lehren und die Schule als Ort selbst neu zu strukturieren. Es geht hierbei jedoch nicht um die bessere Verwaltung des Elends. Es geht nicht darum, eine bespuckte Suppe ein bisschen verträglicher zu machen und freundlich auszulöffeln. Es geht auch darum, zu erkennen, wer für die bestehenden Probleme verantwortlich ist, was die Ursache ist, wer als Bündnispartner*in zu gewinnen ist und welche Forderungen aufzustellen wären, um Zwischenziele zu erreichen.

Wir versuchen uns an praktischer Politik im Konkreten, die Spielräume ausweitet und das transformatorische Ziel im Blick behält. Wir geben Schüler*innen Handlungsspielräume und Fähigkeiten, um die großen Fragen gemeinsam zu bearbeiten. Doch mehr Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, über den Tellerrand hinauszuschauen: Die Schule muss raus aus ihrem engen Korsett. In der Bundesrepublik gibt es da noch eine Menge zu tun: Seien wir realistisch, versuchen wir das Unmögliche!

---

1 Vgl. https://unterrichten.zum.de/wiki/Reziprokes_Lesen.

2 https://deutsches-schulportal.de/schulpreis-2021/#schule=staedt-gesamtschule-koernerplatz

3 Weitere Beispiele sind die Beteiligung der Schule an Aktionen von Fridays for Future, Upcycling-Projekte, die Inbetriebnahme eines Umsonst-Ladens, die Initiative zur Umbenennung einer Columbus-Straße in Rheinhausen-Straße, ein Projekt zu veganer Ernährung sowie die Erstellung eines Stadtteilführers durch Schüler*innen.

GESPRÄCH
MIT ELISA SAGASSER UND SONJA ZIELKE

WEG VOM EINZELKÄMPFERTUM
WIE MUSS SICH DAS LEHRAMT VERÄNDERN?

»In diesem System Lehrer*in sein heißt handeln in Widersprüchen«
Sonja

»Wenn Schulen innovativ und inklusiv arbeiten, verändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte.«
Elisa

Eure Initiative will die Lehramtsausbildung in Deutschland verändern. Warum? Was läuft schief?

SONJA: Das Studium bereitet uns nicht ausreichend auf die anspruchsvollen Aufgaben des Berufs vor. Das liegt zum einen daran, dass die bildungswissenschaftlichen Anteile zu wenig Gewicht haben. Meistens studiert man ja einen Bachelor mit Lehramtsoption, man entscheidet sich nicht für den Beruf, sondern für ein Fach. Die pädagogischen Kompetenzen, die man als Lehrer*in braucht, entwickelt man dann nur unsystematisch – und vor allem: ohne Schulbezug. Das ist auch unser zweites Problem: Es fehlt eine sinnvolle Verschränkung von Theorie und Praxis.

Zunächst mal zu den Inhalten. Welche bildungswissenschaftlichen Themen wären denn wichtig?

SONJA: Ein Problem ist, dass es immer nur um guten Unterricht geht, aber selten um das Schulsystem oder um Schulentwicklung, also um die Strukturen, die guten Unterricht erst ermöglichen. Ganz wichtig ist uns außerdem eine professionelle pädagogische Haltung.

Dafür brauche ich auch sozialwissenschaftliche Ansätze. Ich muss verstehen, welchen Habitus ich als Lehrerin mitbringe, auf welchen Habitus der Schüler*innen ich treffe und warum das clashen kann, ob ich zum Beispiel Kinder bevorzuge, ohne es zu wollen.
ELISA: Wenn man das nicht bearbeitet, reproduziert man als Lehrer*in unbewusst die eigenen Schulerfahrungen. Das macht es unheimlich schwer, das Schulsystem zu verändern. Um eine reflexive Haltung zu entwickeln, brauche ich Wissen über Diskriminierung und Machtstrukturen, ich muss mich selbst kennen, wissen, wo ich herkomme und wie ich positioniert bin.
SONJA: Die Sensibilisierung reicht aber nicht. Man muss das Wissen auch umsetzen. Dafür muss intensiv zwischen Theorie und Praxis gearbeitet werden, um aus eigenen Erfahrungen zu lernen und sie gemeinsam mit anderen zu reflektieren. Es geht nicht einfach um mehr Praxis, sondern um reflexive, professionell begleitete Praxis.

Und die fehlt?
SONJA: Absolut. An vielen Unis gibt es im Master ein Praxissemester, da ist man vier Tage die Woche in der Schule und hat an der Uni Begleitseminare. Die sind aber oft ein wenig strukturierter Austausch ohne echtes Feedback. Ich habe mir über *Kreidestaub* eine private kollegiale Fallberatung organisiert. Da kann ich meine Erlebnisse diskutieren und auch schwierige Situationen verarbeiten.
ELISA: Für mich war der Austausch mit Gleichgesinnten enorm wichtig. Während des Studiums hatte ich immer wieder schwierige Momente, wo ich dachte: Will ich wirklich Teil dieses dreigliedrigen Schulsystems sein? Diesen Leistungsdruck auf Kinder ausüben, Noten geben? Ich habe dann begonnen, mich mit dem, was ich nicht für richtig halte, aktiv auseinanderzusetzen. Und ein Bewusstsein entwickelt, wie wichtig und wie politisch der Lehrberuf ist.

In gewisser Weise plädiert ihr dafür, die pädagogischen Anteile – man könnte auch sagen: die »Care-Anteile« – des Berufes aufzuwerten. Meint ihr, dass ein verändertes Berufsbild auch andere Menschen ansprechen würde?
SONJA: Ich glaube vor allem, dass eine kritischere Haltung zu Schule und Schulsystem ein wichtiger Beitrag wäre, um andere und unterschiedlichere Menschen anzusprechen. Heute wollen ja vor allem diejenigen Lehrer*in werden, die sich auch als Schüler*in in der Schule wohlgefühlt haben.

Kreidestaub organisiert Workshops, Konferenzen zu Themen wie Inklusion, Beziehungsarbeit, Digitalisierung – alles Dinge, die eigentlich im Studium fest verankert sein sollten.
ELISA: Ja, wir machen selbst, was wir vermissen. Aber gleichzeitig setzen wir uns dafür ein, dass das auch in den Curricula verankert wird. Denn zusätzliche Angebote im Studium kann

ELISA SAGASSER studiert an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Master Grundschullehramt und ist dort seit 2020 bei *Kreidestaub* engagiert, einer bundesweit aktiven studentischen Initiative zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung.
SONJA ZIELKE ist Grundschullehramtsstudentin an der Universität Potsdam und seit 2017 bei *Kreidestaub* Berlin-Potsdam aktiv.

sich nicht jede*r leisten. Dafür arbeiten wir mit Fachschaften zusammen und sind vernetzt mit Dozent*innen und Initiativen wie »Blick über den Zaun«. An manchen Orten klappt es ganz gut und Inhalte werden übernommen, an anderen gibt es weniger Offenheit.

Ihr arbeitet auch zum Thema Inklusion. Wie sieht ein inklusives Bildungssystem aus?

ELISA: Inklusion heißt nicht einfach, Kinder mit sogenannten Behinderungen in Regelschulen zu stecken. Es heißt, allen Menschen unabhängig von Begabung, Herkunft, *race*, *class*, *gender* und *sex* gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Die Schule muss die Barrieren aktiv erkennen und abbauen. Unser Ideal ist, die Bildung am einzelnen Kind auszurichten und nicht umgekehrt das Kind an das Schulsystem anzupassen. Dafür braucht es Ermöglichungsstrukturen, in denen jedes einzelne Kind sein Potenzial entfalten kann.

SONJA: Natürlich geht es auch um die klassische soziale Durchlässigkeit. Aber wir gehen noch weiter und sagen: Jedes Kind soll sich in der Schule sicher und wohl fühlen können und in der eigenen Lebensrealität anerkannt werden. Dafür muss diskriminierungskritisch unterrichtet und gearbeitet werden. Es reicht nicht, nur auf die Leistungsgerechtigkeit zu fokussieren. Es muss darum gehen, dass Schule nicht länger eine Norm an jedes einzelne Kind anlegt.

Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, erst recht unter den Bedingungen von großen Klassen und Zeitdruck. Können kompetente Lehrer*innen das alles ausgleichen?

SONJA: Natürlich nicht. Lehrer*in sein heißt in diesem System handeln in Widersprüchen. Deshalb ist die Ebene der Schulentwicklung so wichtig. Dass sich Menschen zusammentun und ihre Schule verändern. Zum Beispiel indem sie Räume schaffen, wo multiprofessionelle Teams, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen zusammenarbeiten oder indem sie bis zur achten Klasse keine Noten geben. Das kann man auf Schulebene beeinflussen und das machen durchaus auch staatliche Schulen.

Nun sind natürlich nicht alle Lehrer*innen an solch guten Schulen …

SONJA: Wenn man an strukturelle Grenzen stößt, muss man natürlich für Veränderung kämpfen. Wenn das nicht geht, muss man einen Umgang damit finden und als kritische Lehrerin kreativ sein. Wenn ich Noten geben muss, kann ich zumindest die Klassenarbeiten anonymisieren. Oder einen Kriterienkatalog machen und den Schüler*innen ein ausführliches Feedback geben.

Ihr bietet sogenannte Lernreisen an, wo ihr Modellschulen, »gute Schulen«, besucht. Was zeichnet die aus?

SONJA: Mich begeistern Schulen, die offen nach innen und außen sind, die Lust haben auf Feedback. Wo die Lehrkräfte mit den Kindern auf Augenhöhe sprechen. Wo im Kollegium eine kooperative Atmosphäre herrscht und kein Einzelkämpfertum. Solche Schulen können sich viel schneller an gesellschaftliche Herausforderungen anpassen.

ELISA: Ich finde es wahnsinnig sinnvoll, jahrgangs- und fächerübergreifend zu lernen. Es gibt unheimlich viele Querschnittsaufgaben von Schule, die hinten runterfallen, weil die Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet sind, zum

Beispiel die Bildung für nachhaltige Entwicklung oder auch Demokratiebildung.
SONJA: Wenn es wirkliche Partizipation an Schulen gibt, dann spürt man das sofort. Ob dem echten Interesse der Schüler*innen nachgegangen wird, ob sie eigene Stärken entdecken können. Man merkt es auch an der Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre Rolle über den Haufen zu werfen.
ELISA: Ja, wenn Schulen innovativ und inklusiv arbeiten, verändert sich die Rolle der Lehrkräfte: weg von der Lehrperson, die unterrichtet, hin zur Lernbegleitung, die sich mehr oder weniger zurücknimmt, damit das Kind den Lernprozess gestalten kann.

Also sind die »innovativen Schulen« unsere Hoffnung?
SONJA: Wir kennen sehr viele Schulen, die Neues ausprobieren und die Spielräume des Schulgesetzes kreativ nutzen. Ich glaube, dass sich das Schulsystem nur ändern kann, wenn solche Innovationen aus der Grauzone herauskommen und in der Breite verankert sind.

Es gibt inzwischen zunehmend Wettbewerb zwischen Schulen. Wie vermeidet man, dass es einige strahlende Leuchttürme gibt und gewöhnliche Schulen hinten runterfallen?
SONJA: Damit hadere ich auch immer wieder. Gute Bildung kann aber nicht die Antwort auf alles sein. In einer total segregierten Stadt kann ich als Schule in einem einzelnen Stadtteil keine diverse Schüler*innenschaft abbilden. Das können wir nicht einfach an die Schulen abgeben. Es braucht klare Regelungen, die es unmöglich machen, dass sich einzelne Schulen der sozialen Verantwortung entziehen und nur auf Elitebildung setzen. Aber da kommt man zu einem Punkt, den in Deutschland nur wenige Leute hören wollen: das Aufbrechen des dreigliedrigen Schulsystems.

Ihr wollt auch Themen wie Klimakrise oder Antirassismus in der Schule behandeln. Hört ihr oft den Vorwurf, als Lehrer*in gegen das Neutralitätsgebot zu verstoßen? Erlebt ihr Angriffe von rechts?
ELISA: Wir erleben solche Konflikte kaum, aber wir bewegen uns auch vor allem unter kritischen Studierenden. Ich selbst habe eine klare Haltung: Gleichberechtigung, Vielfalt, Teilhabe für alle – das ist keine persönliche Meinung, sondern mein gesellschaftlicher Auftrag, der in der UN-Menschenrechtskonvention und Behindertenrechtskonvention festgelegt ist. Als Lehrkraft muss ich bei menschenfeindlichen Positionen einschreiten.
SONJA: Interessanterweise wurde in meinem Lehramtsstudium nie über solche Fragen diskutiert. Der Beutelsbacher Konsens, also der Anspruch, kontroverse Positionen abzubilden, das wird nur in der Politikdidaktik diskutiert. In meinem Studium war das kein Thema. Entsprechend erlebe ich bei Lehrer*innen große Unsicherheit, wie sie mit antidemokratischen Äußerungen von Schüler*innen umgehen sollen. Die schauen dann hilfesuchend zur Praktikantin. Hier ist eine Lücke, wo man schon in der Ausbildung, aber auch später gegensteuern muss: durch kollegiale Fallberatung, durch Fortbildungen und Anti-Diskriminierungs-Trainings.
ELISA: Es darf aber nicht allein an den Lehrer*innen hängen. Es braucht auch an den Schulen diese Angebote und Strukturen.

Das Gespräch führte Hannah Schurian.

KLIMAOFFENSIVE!

Im Winter zu kalt, im Sommer zu warm und stickig – wir fordern Belüftungs- und Heizsysteme, die energiesparend sind und uns vor dem Coronavirus schützen!

GRAU IST OLDSCHOOL!

Wir fordern mehr Farbe und mehr Formen! Bunte Wände und Graffiti, Ecken, Kanten und Rundungen, Säulen aus Mosaiksteinen, Pflanzen und Bilder an den Wänden.

LÄRM RAUS!

Es ist zu laut, wir brauchen Ruhe zum Konzentrieren. Wir fordern eine gute Schallisolation für eine entspannte Akustik.

SCHÖNER ESSEN!

Unser Essen soll schmecken! Wir wollen mitbestimmen, was wir essen, auch mal selber kochen und schön gestaltete Räume dafür. Und wie wär's mit einem Schokoladenbrunnen?

LICHT REIN!

Wir brauchen große Fenster für lichtdurchflutete Klassenzimmer und eine bessere Beleuchtung im Gebäude.



WEG MIT DEM DRECK!

Der nächste Mülleimer weit entfernt, die Seife mal wieder alle. Oft ist die Schule verdreckt und stinkt. Wir fordern saubere und hygienische Räume. Selbstreinigende Toiletten wären toll!

BITTE NICHT STÖREN!

Wir wollen uns in der Schule wohlfühlen. Wir fordern Treffpunkte und Ruheräume zum Entspannen. Hilfreich wären Sitzecken und Rückzugsnischen mit Sofas, Kissen, Massagesesseln und Hängematten. Außerdem Wasserkocher und Snackautomaten.

KEIN SITZENBLEIBEN!

Bewegliche Raummodule, Armlehnen, ausklappbare Tische, höhenverstellbare Möbel, Liegen, eine Kletterwand: Wir fordern eine flexiblere Einrichtung, Schluss mit stundenlangem Sitzen!

MEHR FREIRAUM!

Wir fordern Orte zum Spaßhaben, Lautsein und Bewegen! Wie wäre es mit Kletterwänden, Hochseilgärten, Zockerräumen, Ballspielflächen, einem Schwimmbad und Skaterrampen?

MEHR GRÜN!

Wir fordern mehr Pflanzen! Grüne Schulhöfe und Dächer mit Orten zum Gärtnern, Sitzen, Klettern und Spielen müssen her. Außerdem Aquarien, Terrarien und ein Schulgarten mit Schultieren, Fischteich und Bienen.

RAUS AUS DER SCHULE!

Wir fordern mehr Exkursionen und Kooperationen! Wir wollen in der Stadt und im Kiez mit und von anderen Leuten als nur Lehrer*innen lernen.

MEHR KUNST UND DIVERSITÄT!

Wir fordern Kinos, Theater, Tonstudios und Ateliers für mehr Kunst-, Musik- und Theaterunterricht! Tanzgruppen und Jukeboxen brauchen Räume. Wir wünschen uns eine diverse und aufgeschlossene Schule mit mehr Raum für kulturelle Vielfalt!

21. JAHRHUNDERT, JETZT!

Wir fordern bessere Computerräume, (stabiles) WLAN, Smartboards, Tablets! Handys gehören zum Alltag. Deshalb fordern wir eine Handy-Stunde! VR-Brillen und ein Schul-Roboter wären auch nicht schlecht.

VON A NACH B!

Die meisten Schulen sind sehr groß. Nicht alle von uns können oder wollen nur Treppensteigen. Wir wünschen uns Rolltreppen, Rutschen und Fahrstühle für mehr Barrierefreiheit und Abwechslung unterwegs!

Schüler*innen von acht Berliner Schulen haben diese Forderungen an ihre Lernumgebungen formuliert. Das Manifest entstand in dem Projekt »Bildung in Beton« des Hauses der Kulturen der Welt mit Unterstützung der Erziehungswissenschaftlerin Caroline Assad und der Künstlerin Cana Bilir-Meier. Als Format mit Widerstandspotenzial möchte es auf die Belange der Schüler*innen aufmerksam machen und in die aktuelle Bildungsdebatte intervenieren. »Bildung in Beton« (2020/2021) war Teil des Forschungs- und Ausstellungsprojekts »Bildungsschock« und lief im Rahmen des Langzeitprojekts »Das Neue Alphabet« (2019–22) des Hauses der Kulturen der Welt.
In diesem Rahmen läuft derzeit auch das Projekt »Dear Future«, das am 18. und 19. November im HKW seine Ergebnisse präsentieren wird. Hier geht es um die Frage, welches Handwerkzeug Schule mitgeben muss, um die gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit verstehen und mitgestalten zu können. Mehr Infos unter: www.hkw.de/de/programm/projekte/2019/das_neue_alphabet/

MIT DEM BETON!

»UNENDLICH RECYCELBARE MYTHEN« ZU DEN POLITISCHEN HERAUSFORDERUNGEN REPRODUKTIVER GERECHTIGKEIT

SUSANNE SCHULTZ

Kämpfe um sexuelle Selbstbestimmung betonen die individuelle Entscheidungsfreiheit. Nicht selten geraten gesellschaftliche Machtverhältnisse aus dem Blick. Das Konzept reproduktiver Gerechtigkeit ermöglicht neue strategische Perspektiven und Allianzen.

In den letzten Jahren ist immer öfter von reproduktiver Gerechtigkeit die Rede, wenn es um soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Kinderbekommen geht. Das Konzept der *Reproductive Justice* wurde 1994 von Schwarzen Feministinnen in den USA entwickelt und ist inzwischen weltweit ein Bezugsrahmen für feministische Bewegungen, die Fragen von Mutter- beziehungsweise Elternschaft herrschafts- und machtkritisch angehen wollen. So beziehen sich etwa Schwarze Feminist*innen in Brasilien auf das Konzept, um Themen wie Polizeigewalt, Müttersterblichkeit oder eugenische Langzeitverhütungsprogramme stärker in Bündnisse zu reproduktiven Rechten einzubringen.[1] Auch hierzulande gibt es zarte Anfänge: Diskussionsrunden, Netzwerkaktivitäten und Publikationen befassen sich damit, inwiefern dieser politisch-theoretische Zugang neue Allianzen und Programmatiken ermöglicht. Der Anspruch ist, eine Vielstimmigkeit und diverse Bündnisse zu ermöglichen, sich jedoch gegen eine einfache Aneignung oder Verwässerung des Konzepts durch einen hegemonialen Feminismus zu wenden. Das Konzept verschiebt entscheidende Koordinaten feministischer Kämpfe und grenzt sich von einem Pro-Choice-Feminismus ab, der dazu tendiert, reproduktive Selbstbestimmung zu individualisieren, zu entkontextualisieren, zu verrechtlichen und damit auch zu entschärfen (vgl. Schurian 2019).

KURZE GESCHICHTE(N) DES KONZEPTS

Reproduktive Gerechtigkeit zielt auf strukturelle Macht- und Gewaltverhältnisse und hinterfragt, welche Rolle sie dabei spielen, sich für oder gegen Kinder entscheiden zu können. In diesem Zusammenhang wird ge-

fragt, welche Mutter- beziehungsweise Elternschaften und welche Formen des (familiären) Zusammenlebens gesellschaftlich befürwortet und gefördert oder eben abgewertet und teils sogar unmöglich gemacht werden. Es geht darum, die Erfahrungen von gesellschaftlichen Gruppen herauszustellen, deren (potenzielle) Mutter- oder Elternschaft gesellschaftlich als illegitim, unnormal oder sogar als gefährlich gefasst und diszipliniert wird. Auch die Frage, welche Kinder gesellschaftlich erwünscht sind und welche lieber nicht geboren werden sollen, gehört dazu. Vertreter*innen dieser Perspektive streiten allerdings in gleichem Maße für das Recht auf Schwangerschaftsabbruch und verweisen auf die Lebensbedingungen, die einen Zugang dazu beeinflussen. Vier Forderungen stecken den theoretisch-politischen Rahmen ab: erstens das Recht, sich gegen das Kinderbekommen entscheiden zu können; zweitens das Recht, sich für ein Kind oder Kinder entscheiden zu können; drittens das Recht, Kinder unter guten Bedingungen und frei von Gewalt aufziehen zu können; und viertens das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung.

SUSANNE SCHULTZ ist Soziologin und derzeit Senior Fellow des Mecila-Programms. Sie engagiert sich in der RESPECT-Initiative, ist Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Rosa-Luxemburg-Stiftung und Mitherausgeberin von »Mehr als Selbstbestimmung – Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit« (2021) der Gruppe Kitchen Politics.

Dass Rassismus, Behindertenfeindlichkeit und Klassenverhältnisse entscheidend beeinflussen, wie Kinderbekommen sowie Mutter- beziehungsweise Elternschaft organisiert sind, und dass heteronormative Geschlechterverhältnisse nicht unabhängig von diesen Machtverhältnissen zu verstehen sind – darum drehen sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen schon weitaus länger. Erinnert sei etwa an die Widerstandsbewegungen gegen internationale Bevölkerungsprogramme im globalen Süden oder an behindertenpolitische feministische Bündnisse gegen selektive Pränataldiagnostik. Viele dieser Bewegungsgeschichten lassen sich heute auch als Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit reinterpretieren und neu entdecken. Für Aktivist*innen in den USA reicht die Geschichte des Wider-

stands gegen reproduktive Ungerechtigkeiten bis in Zeiten der Versklavung zurück. Auf einer Veranstaltung zu dem Band »Mehr als Selbstbestimmung – Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit« (2021) erklärte Vanessa Thompson, eine der Herausgeber*innen: »Die meisten Kinder wurden schon in einem sehr frühen Alter an andere Plantagenbesitzer verkauft. Gleichzeitig haben Schwarze Frauen eigenständig Schwangerschaftsabbrüche vorgenommen, die in der Plantagenökonomie strikt unter Strafe standen. Auch Kindstötungen, um Kindern die Sklaverei zu ersparen, lesen Schwarze Feministinnen als Widerstand gegen reproduktive Ungerechtigkeit und Ausbeutung.« Auch gegenwärtig werde »die Perspektive reproduktiver Gerechtigkeit in den Zusammenhang mit der Geschichte der Sterilisierung Schwarzer Frauen, der Pathologisierung Schwarzer Familien sowie der Tötung und Einsperrung Schwarzer Kinder und Jugendlicher durch Polizei- und Gefängnissysteme gestellt«.

INSTITUTIONALISIERTE UNGERECHTIGKEITEN AUSLOTEN

Wie aber lässt sich reproduktive Gerechtigkeit im deutschen Kontext interpretieren und welche Erfahrungen und Widerständigkeiten könnten dadurch sichtbar(er) gemacht und zusammengedacht werden? Aktivistische Theoretiker*innen und theoretisierende Aktivist*innen befassen sich mit den spezifischen institutionellen Bedingungen deutscher Sozial-, Familien-, Gesundheits-, Behinderten- oder Migrationspolitik: »Das Gesundheits- und Sozialsystem ist in Deutschland zwar um einiges besser ausgebaut und für breitere Teile der Gesellschaft zugänglich, als es in den USA der Fall ist«, so etwa Anthea Kyere (2021, 67) vom Netzwerk Reproduktive Gerechtigkeit.[2] »Dennoch sind die vielfach bestehenden Ausschlüsse und Mechanismen der Nicht- und Unterversorgung und eines institutionellen Rassismus maßgeblich für die reproduktive Unterdrückung marginalisierter Communitys.« (Ebd.) Die Berichte, auf die sich Kyere bezieht, reichen von Erfahrungen geflüchteter Frauen mit einer globalen antinatalistischen Politik der Langzeitverhütung (konkret mithilfe von Hormonimplantaten, die den Frauen in Lagern entlang der Fluchtrouten in den Arm eingenäht wurden und deren Entfernung in Deutschland oftmals mit Hürden verbunden ist), mit mangelhafter reproduktiver Gesundheitsversorgung in den Lagern bis zu Ausschlüssen vom Zugang zu Eltern- oder Kindergeld gerade für diejenigen, die am meisten auf diese Transferleistungen angewiesen sind. Die deutsche Familienpolitik, die mit dem Elterngeld besserverdienende Eltern privilegiert und prekarisierte Gruppen leer ausgehen lässt, ist für solche Analysen institutionalisierter reproduktiver Ungerechtigkeit ein emblematisches Beispiel.

FORMEN MARGINALISIERTER MUTTER- UND ELTERNSCHAFT

Von Erfahrungen mit abgewerteter Mutter- und Elternschaft berichtet die Frauen*gruppe der Erwerbsloseninitiative BASTA!. Auch in den Arbeitsagenturen gebe es immer wieder diskriminierende Praktiken, etwa wenn Personen mit kleinen Kindern gekündigt wird und dies als ›selbstverschuldet‹ eingeschätzt werde (vgl. Frauen*gruppe BASTA o. D.). Von einer weiteren Gruppe, für die Mutter- bezie-

hungsweise Elternschaft gesellschaftlich nicht akzeptiert ist, berichtet Ulrike Haase vom Netzwerk behinderter Frauen. Die Problematik reiche von der Sterilisation von Frauen, die als »dauerhaft einwilligungsunfähig« gelten, bis zum Alltag in gynäkologischen Praxen: »In Situationen, in denen Frauen einen Kinderwunsch haben, aber eine Schwangerschaft nicht klappt, ist es für behinderte Frauen besonders schwierig, ein Vertrauensverhältnis zu den Gynäkolog*innen aufzubauen, weil sie im medizinischen Umfeld immer wieder Diskriminierung erleben. Einmal erzählte mir zum Beispiel eine Ärztin auf sehr ehrliche Art und Weise, dass sie total überrascht war, als ein behindertes Paar zu ihr in die Praxis kam und den eigenen Kinderwunsch äußerte, weil das nicht in ihre Vorstellungen von Elternschaft passte. Ihr war ihre eigene Reaktion im Nachhinein unangenehm und am liebsten hätte sie das Paar nochmal von null an neu empfangen, um besser auf sie einzugehen.« (Kitchen Politics 2021, 89) Auch die Rechte von LGBTQI*-Schwangeren, -Gebärenden, -Eltern und -Familien werden auf vielfältige Weise eingeschränkt. Wie umfangreich das Themenspektrum ist, macht etwa das Manifest des Netzwerks Reproduktive Gerechtigkeit Berlin klar (2021). Zudem gibt es in einer Arbeitsgruppe des Gunda-Werner-Instituts der Heinrich-Böll-Stiftung derzeit einen sehr vielstimmigen informellen Austausch zum Thema.

SPEZIFISCH DEUTSCHE GENEALOGIEN RASSISTISCHER GEWALT

Politische Allianzen reproduktiver Gerechtigkeit stehen aber nicht nur vor der Herausforderung, aktuelle Kämpfe zusammenzuführen. Es gilt auch, die spezifisch deutsche Geschichte rassistischer Diskriminierung und Gewalt aufzuarbeiten und dabei deren Kontinuitäten wie Diskontinuitäten gerecht zu werden. So fordern Isidora Randjelović und Svetlana Kostić vom RomaniPhen e. V. und von IniRromnja, die Geschichte des Genozids, der Eheverbote, der Zwangssterilisationen und des Kindesentzugs, die Sinti*zze und Rom*nja erleiden mussten, als weiterhin präsente Vergangenheit zu thematisieren (vgl. Kostić/Randjelović 2021). Beide sehen das Potenzial des Konzepts der reproduktiven Gerechtigkeit genau darin, diese Fragen aus einer feministischen Perspektive anzugehen. Kostić verweist als angehende Sozialarbeiterin auf einen bevölkerungspolitischen Hintergrund: »Klassenarrogante rassistische Archive des Bevölkerungsdenkens können auch für den Umgang mit Sinti*zze und Rom*nja nachvollzogen werden.« (Ebd.) Loretta Ross, eine der Urheber*innen des Konzepts der reproduktiven Gerechtigkeit, spreche sehr treffend von den »unendlich recycelbaren Mythen der unwürdigen Mutter, die einer fahrlässigen Reproduktion beschuldigt wird, sei es als arme, migrantische, queere, mit Behinderung lebende Frau oder als Frau of Color. Dieses Mythen-Recycling trifft auch auf die historische Erfahrung von Rom*nja und Sinti*zze zu. Die rassistischen Diskurse sind als biologistische, aber auch

»Politische Allianzen reproduktiver Gerechtigkeit stehen nicht nur vor der Herausforderung, aktuelle Kämpfe zusammenzuführen. Es gilt auch, die spezifisch deutsche Geschichte von Diskriminierung und Gewalt aufzuarbeiten.«

als soziale Argumentation seit Jahrhunderten aufgebaut worden.« (Ebd.) Insbesondere Projektionen von Promiskuität und schlechter Mutterschaft, so Randjelović, seien zentral für eine bis heute andauernde Diskriminierung. Zudem werde politisch nicht an den schlechten Lebensbedingungen dieser Bevölkerungsgruppe angesetzt, vielmehr würden die Mütter angeschuldigt, wenn sie (weitere) Kinder bekommen.

KÄMPFE FÜR DAS RECHT AUF SCHWANGERSCHAFTSABBRUCH ANDERS ANGEHEN

Der Zugang zu Verhütung und Schwangerschaftsabbruch bleibt eine zentrale Forderung, die gerade 2021 anlässlich des 150. Jahrestags der Einführung des Paragrafen 218 für feministische Allianzen wichtig ist. Während

»Die Frage, was der Kampf für ein Recht auf Mutter- oder Elternschaft für eine feministische Familienpolitik heißt, ist noch kaum bearbeitet.«

einer Fachkonferenz forderte Jane Wangari von Women in Exile, dass sich feministische Bewegungen hierzu stärker mit sozial ausgegrenzten Communitys solidarisieren. Der Zugang zu Abtreibungsmöglichkeiten sei beispielsweise für geflüchtete Frauen in Aufnahmelagern kompliziert: Es fehle an Informationen, das Thema sei in den Communitys oftmals mit einem Tabu behaftet, sie seien der Willkür der jeweils zuständigen Sozialarbeiter*innen und Ärzt*innen ausgeliefert und sie würden oft an Beratungsstellen verwiesen, die mit konservativen Vorstellungen und moralischen Schuldzuschreibungen arbeiteten. Gleichzeitig, so Wangari, interessierten sich Ärzt*innen kaum für die Kinderwünsche der Frauen, wenn sie etwa wegen Zysten vorschnell die Entfernung der Gebärmutter anordneten. Besonders bitter sei, dass sich viele Frauen Kinder wünschten, die Lebensbedingungen in den Lagern es aber schwierig machten, dies zu realisieren. Geflüchtete Frauen sehen sich insofern mit ambivalenten, insgesamt aber vielfach entmündigenden Haltungen gegenüber ihren reproduktiven Wünschen konfrontiert. Feminist*innen in diskriminierten Communitys führen aufreibende und manchmal auch widersprüchliche Kämpfe: für reproduktive Selbstbestimmung und Frauenrechte in ihrem persönlichen Umfeld sowie gegen die institutionelle Abwertung und Entrechtung von Mutter- beziehungsweise Elternschaft durch die Dominanzgesellschaft.

Was reproduktive Gerechtigkeit für die Kämpfe gegen den Paragrafen 218 bedeutet, kann auch mit Blick auf Argentinien diskutiert werden: Dort ist es der »grünen Welle« gelungen, den kostenlosen Zugang zu Schwangerschaftsabbrüchen für alle, auch für Frauen ohne Aufenthaltsstatus, ins Gesetz zu schreiben. Die Aufmerksamkeit für diskreditierte Mutter- beziehungsweise Elternschaften lenkt den Blick zudem auf Fragen, die in klassischen Pro-Choice-Debatten eher ausgeblendet werden: Inwiefern passt ein Schwangerschaftsabbruch manchmal gut zu Sichtweisen in der Dominanzgesellschaft, die bestimmte Frauen eher vom Gebären abhalten möchten? Wann ist die Entscheidung für einen Abbruch den prekären Lebensbedingungen geschuldet? Um mit solch heiklen Fragen sensibel umzugehen, braucht es parteiische Initiativen wie zum Beispiel

Space2grow in Berlin. Das Projekt bietet eine Peer-to-peer-Beratung von und für geflüchtete und migrierte Frauen zu reproduktiver Gesundheit an; seine Fortführung ist derzeit finanziell gefährdet.[3]

STORYTELLING UND GEGENSEITIGE BEZUGNAHMEN ALS EIN ANFANG

Die Herausforderungen für eine Politik der reproduktiven Gerechtigkeit sind also umfangreich: Die Politikfelder sind vielfältig, die Geschichte(n) bitter und tief verwurzelt. Und die Frage, was der Kampf für das Recht auf Mutter- und Elternschaft für eine feministische Familienpolitik heißt, ist noch kaum bearbeitet.

Laut Loretta Ross (2021) ist es notwendig, die Perspektiven marginalisierter Communitys sichtbar zu machen und die Geschichte des Konzepts der reproduktiven Gerechtigkeit etwa auch im Schwarzen Feminismus zu würdigen. Gleichzeitig sei das Konzept ein offener und antiessenzialistischer Rahmen für intersektionale Kämpfe. Ein erster Schritt in diese Richtung liegt für Constanze Schwärzer-Dutta vom Berliner Netzwerk Reproduktive Gerechtigkeit im Erzählen und Zuhören. »Denn diejenigen, die am meisten von reproduktiver Unterdrückung betroffen sind, wissen auch am meisten darüber, welche Politikfelder das betrifft und wie diese in ihrem Alltag ineinandergreifen […]. Sie haben Erfahrungen damit gemacht, was Ross mit dem Satz ›Imperien brauchen Körper‹ beschreibt. Denn diese Imperien sind darauf angewiesen, die Reproduktion […] zu regulieren. Im öffentlichen Raum fangen wir dieses Storytelling gerade erst an. Im Privaten und in den Community-Strukturen findet es teilweise schon lange statt. Allerdings gibt es diese Angst in Deutschland: vor den Behörden, dem Jugendamt, die Angst vor dem üblichen *victim blaming*, vor den unendlich recycelten Mythen, sei es auf Spielplätzen oder in politischen Diskursen. Dennoch: Wir brechen das Schweigen zunehmend« (Schwärzer-Dutta 2021).

LITERATUR

Frauen*gruppe BASTA, o. D.: Interview mit einer Aktivistin der BASTA! Erwerbsloseninitiative, https://repro-gerechtigkeit.de/de/interviews/interview-aktivistin-basta/

Kitchen Politics, 2021: Austausch mit und in einem Berliner Netzwerk, in: dies. (Hg), Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit, Berlin, 73–96

Kostić, Svetlana/Randjelović, Isidora, 2021: Vortrag auf dem Online-Book-Release zu Kitchen Politics (Hg.), Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit, Berlin, 23.7.2021

Kyere, Anthea, 2021: Kämpfe verbinden. Reproductive Justice auf deutsche Verhältnisse übertragen, in: Kitchen Politics (Hg.), Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit, Berlin, 61–72

Netzwerk Reproduktive Gerechtigkeit Berlin, 2021: Warum wir von Reproduktiver Gerechtigkeit sprechen. Manifest, https://repro-gerechtigkeit.de/de/manifest/

Ross, Loretta J., 2021: Reproductive Justice. Ein Rahmen für eine anti-essentialistische und intersektionale Politik, in: Kitchen Politics (Hg.), Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit, Berlin, 17–60

Schurian, Hannah, 2019: »No justice, no choice«. Was sexuelle Selbstbestimmung mit reproduktiver Gerechtigkeit zu tun hat, in: LuXemburg 1/2019

Schwärzer-Dutta, Constanze, 2021: Vortrag auf dem Online-Book-Release zu Kitchen Politics (Hg.), Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit, Berlin, 23.7.2021

1 Z. B. die NGOs Criola, Geledés und Coletivo Margarida Alves; zur Politik der Hormonimplantate: https://ambfeminista.org.br/contra-o-implante-compulsorio-do-etnogestrel-em-mulheres-em-situacao-de-rua/.

2 https://repro-gerechtigkeit.de.

3 www.space2grow.de/post/projektf%C3%B6rderung-f%C3%BCr-space2grow-sichern.

DER VERFASSUNGSPROZESS IN CHILE
WIE SICH SOZIALE UND ÖKOLOGISCHE KONFLIKTE GEGENSEITIG VERSTÄRKEN

JAKOB GRAF

30 Jahre nach Ende der Diktatur bekommt Chile eine neue Verfassung. Dieser Prozess ist auch das Ergebnis von Kämpfen, die sich in den letzten Jahren vor allem um die soziale Reproduktion dreht.

Das lateinamerikanische Musterland Chile steckt in einer tiefen politischen Krise. Erste Ergebnisse dieser Umbruchphase sind die systematische Diskreditierung des Neoliberalismus, die Tatsache, dass sich das Land endlich eine neue Verfassung geben wird, und dass dem verfassungsgebenden Prozess eine indigene Frau vorsteht. Elisa Loncón entstammt dem Volk der Mapuche, das in der chilenischen Politik traditionell weitgehend ausgeschlossen wurde. Ihre Person steht symbolisch dafür, dass die chilenische Bevölkerung beschlossen hat, nun Hand an die während der Militärdiktatur verfassungsrechtlich verankerten neoliberalen Grundfesten zu legen.

Dass Frauen, soziale Bewegungen und die indigenen Mapuche im Verfassungsprozess eine so große Rolle spielen, ist kein Zufall, sondern das Ergebnis einer großen Protestwelle seit 2019. Die millionenfache Präsenz der einfachen Bevölkerung auf der Straße hat sich allmählich in institutionellem Einfluss niedergeschlagen. Doch dem großen Reformwillen stehen die bedeutenden Interessen einer kleinen besitzenden Klasse gegenüber, die Chile seit jeher unter sich aufgeteilt hat und die bisher ihre Position halten konnte. Die Besonderheit der aus dieser Konstellation resultierenden Klassenkämpfe in Chile besteht in der relativen Konvergenz sozialer und ökologischer Fragen und der Breite der damit verbundenen Kämpfe. Das hat strukturelle wie politische Gründe.

KLASSENVERHÄLTNISSE IN CHILE: PREKÄRE REPRODUKTION UND UNGLEICHE VERTEILUNG

»Die Besitzer von Chile sind wir, die Besitzer von Kapital und Boden. Alles außer uns ist beeinflussbare und verkäufliche Masse«, sagte einst der ehemalige Außen- und Innenmi-



nister Eduardo Matte Pérez (1847–1902). Mit wenigen Ausnahmen haben die Regierungen Chiles diesen offenen Worten seitdem alle Ehre gemacht. Während der neoliberalen Diktatur (1973–1990) und der schrittweisen Demokratisierung seit den 1990er Jahren konnte die besitzende Klasse ihre ökonomische Bedeutung sogar noch ausweiten und hat auch ihren politischen Einfluss keineswegs verloren. Die letzten 30 Jahre waren geprägt von neoliberaler Ideologie und brachten die weltweit umfassendsten Privatisierungen von Staatsunternehmen, des Gesundheits-, Energie-, Renten- und Bildungssektors bis hin zu den natürlichen Ressourcen hervor – allen voran die Verfügung über Land und Wasserrechte. Die Kontrolle über die sozioökonomischen und ökologischen Kreisläufe des Landes liegt nun weitgehend in den Händen des großen Kapitals.

Zwar ist die absolute Armut seit den 1990er Jahren allmählich zurückgegangen und der Bildungsbereich wurde ausgebaut, doch dies ging mit einer extremen Privatverschuldung und einem stetigen Zuwachs staatlicher Sozialtransfers einher. Rechnet man mit durchschnittlichen Lebenshaltungskosten, die in den chilenischen Großstädten mit denen in Deutschland vergleichbar sind, wäre ohne Transfers fast ein Drittel der Chilen*innen als arm einzustufen. Die Hälfte der Rentner*innen kommt ohne staatliche Zuschüsse auf eine Rente von weniger als umgerechnet 170 Euro monatlich und der Hälfte aller Lohnabhängigen reicht das Einkommen einer 45-Stunden-Woche nicht, um eine vierköpfige Familie aus der Armut zu heben. Der kapitalistische Sektor stellt also für einen großen Teil der Privathaushalte keine auch nur ansatzweise ausreichenden Reproduktionsbedingungen bereit. Sie müssen sich verschulden oder außerhalb dieses Bereichs mit eigenen Ressourcen subsistenzwirtschaftlichen, kleinbetrieblichen und häufig informellen Tätigkeiten nachgehen.

Heute steht Chile innerhalb der OECD bezüglich der Ungleichheit an zweiter Stelle: Das reichste ein Prozent verfügt über 33 Pro-

JAKOB GRAF ist Sozialwissenschaftler und promoviert an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu sozial-ökologischen Konflikten in Chile und Indien. Er ist Redakteur der Zeitschrift PROKLA.

zent des gesamten Nationaleinkommens. Und mehr als 70 Prozent des produktiv genutzten Bodens gehört dem einen Prozent der größten Landbesitzer*innen. Die unter der Militärdiktatur privatisierten und nun marktwirtschaftlich gehandelten Wasserrechte liegen überwiegend bei großen Unternehmen. Während diese nach Belieben Wasser entnehmen können, erhalten jetzt schon 400 000 Menschen lediglich ein paar Liter Wasser pro Woche, die mit staatlichen Lkw angeliefert werden. Vor dem Hintergrund des Klimawandels, der Wasserknappheit und der Expansion der Rohstoffförderung im Bereich des Bergbaus, des Obstanbaus, des Fischfangs und der Forstwirtschaft sowie großer Staudammprojekte kommt es seit einigen Jahren zu wachsenden Konflikten um die Verteilung ökologischer Ressourcen. Entscheidender Grund dafür ist, dass deren Verfügbarkeit und das damit verbundene Funktionieren der lokalen Ökosysteme eine zentrale Bedingung für die Reproduktion der chilenischen Haushalte darstellt. Ökologischen Kämpfen kommt somit eine existenzielle Bedeutung zu, sie werden nicht entlang abstrakter Vorstellungen von Umweltschutz, sondern aufgrund konkreter materieller Notwendigkeiten geführt. Somit haben Verteilungskonflikte um die (Re-)Produktionsverhältnisse an Bedeutung und Schärfe gewonnen.

In den 2010er Jahren begann in Chile ein neuer Protestzyklus. Die Proteste richteten sich nun gegen das privatisierte Bildungs- und Rentensystem, den Raubbau an natürlichen Ressourcen und die überteuerten Preise bei Mieten, Transport und Medikamenten. Aber auch feministische Bewegungen erhielten in dieser Zeit enormen Zulauf. So fand die bisher größte Demonstration, an der sich Millionen Menschen im ganzen Land beteiligten, im Rahmen des feministischen Streiks am 8. März 2020 statt. Seit Mitte der 2010er Jahre entwickelten sich feministische Bewegungen zu maßgeblichen Akteuren sozialer Kämpfe und eröffneten neue Artikulationsmöglichkeiten für konkrete gesellschaftliche Probleme. Gepaart mit der extremen Ungleichheit führte all dies zu einem massiven Konflikt, bei dem die einfache Bevölkerung – das *pueblo* – der besitzenden Klasse immer selbstbewusster entgegentritt. Hier konvergieren soziale und ökologische sowie städtische und ländliche Auseinandersetzungen zusehends und nehmen den Charakter sozial-ökologischer Klassenkämpfe an.

VERBINDENDER ANTAGONISMUS UND SOZIAL-ÖKOLOGISCHE KLASSENKÄMPFE

Hinter der kollektiven Identität des *pueblo* verbirgt sich eine sozial und ethnisch heterogene gesellschaftliche Gruppe. Sie besteht aus prekären Beschäftigten im privaten und öffentlichen Sektor, semiproletarisierten und teils informellen Kleinbäuer*innen, Händler*innen, Kleinproduzent*innen und Selbstständigen in Stadt und Land sowie den etwas besser gestellten Lohnabhängigen im Exportsektor. Das gesamte *pueblo* eint ein sozialer Antagonismus zur besitzenden Klasse, der unterschiedliche Formen annimmt, sei es als primäre Ausbeutung in den Betrieben oder als sekundäre Ausbeutung durch überhöhte Mieten, Preise oder extreme Privatverschuldung. Letztere betrifft auch qualifizierte Arbeitskräfte. Etwa 40 Prozent der Studierenden, die das ›staatliche‹ Kreditprogramm zur Studienförderung in Anspruch

genommen haben, müssen sich beispielsweise in den Folgejahren für zahlungsunfähig erklären. Zwar kommt es immer wieder zu gewerkschaftlichen Auseinandersetzungen, die größten Konflikte entstehen allerdings weniger entlang von Ausbeutungsverhältnissen in der Lohnarbeit als vielmehr entlang der Kommodifizierung, Aneignung und Enteignung von sozialen und ökologischen Ressourcen durch Unternehmen und Staat. Damit sind es Kämpfe der Privathaushalte um die Kontrolle über ihre Reproduktionsbedingungen.

Neben sozialen Themen wie Preissteigerungen bei Basisgütern und den schlechten Bedingungen und hohen Kosten der privatisierten sozialen Infrastrukturen in Bildung, Gesundheit und Rente lagen die zentralen Konflikttreiber der letzten Jahre vor allem im ökologischen Bereich. Es ging um Umweltverschmutzungen der großen Industrie, staatliche Großprojekte sowie die enorme Ungleichverteilung von Land und Wasser. An allen Prozessen der Kommodifizierung und Privatisierung verdiente sich stets die besitzende Klasse eine goldene Nase. Ihnen gegenüber stehen in den Städten und auf dem Land vorwiegend semiproletarische Haushalte, die nur prekär in den kapitalistischen Sektor integriert sind und sich deshalb in relevantem Ausmaß außerhalb dieses Sektors reproduzieren. Sie konkurrieren mit den großen Exportunternehmen um Land, Wasser und andere Ressourcen. Gerade ländliche Familien sind auf die funktionierenden Ökosysteme der Flüsse, Wälder und Meere angewiesen. Im Kontext von Großprojekten wie dem Bau von Staudämmen, der Verschmutzung der Meere und Flüsse durch die Lachsindustrie oder der Zunahme an Flächen für die monokulturelle Forstwirtschaft werden diese Ressourcen systematisch dezimiert, was mitunter zu militanten Konflikten führt. Hier hat sich allen voran der Kampf der indigenen Mapuche um ökologische Ressourcen zu einem emblematischen Konflikt entwickelt.

»Die größten Konflikte entstehen um die Kommodifizierung, Aneignung und Enteignung von sozialen und ökologischen Ressourcen durch Unternehmen und Staat. Damit sind es Kämpfe der Privathaushalte um die Kontrolle über ihre Reproduktionsbedingungen.«

DIE OKTOBERREBELLION 2019FF

Die Flagge der indigenen Mapuche wurde zum Symbol einer Massenbewegung. Eine Preiserhöhung im öffentlichen Nahverkehr in Santiago gab den Ausschlag für wochenlange Proteste von Schüler*innen und Student*innen, die sich ab dem 18. Oktober 2019 über das ganze Land ausbreiteten und schließlich zu Massenprotesten führten, an denen Millionen Menschen teilnahmen. Der rechtskonservative Präsident Sebastián Piñera rief daraufhin den Ausnahmezustand aus, erließ in weiten Teilen des Landes nächtliche Ausgangssperren und setzte das Militär gegen die Bevölkerung ein. Es kam zu über 30 Toten, Tausenden Festnahmen und Verletzten, wobei mehr als 200 Menschen zumindest zeitweise durch Geschosse der Polizei ihr Augenlicht verloren.

Die Dynamik der Proteste hat nicht zuletzt mit der sich seit Jahrzehnten zuspitzenden Repräsentationskrise in Chile zu tun. So fiel die Zustimmung für Präsident Piñera

in Umfragen zeitweise deutlich unter zehn Prozent. Die Entfremdung vom politischen Parteiensystem geht weit ins sozialdemokratische Lager hinein und betrifft sogar die Kommunistische Partei Chiles, der vorgeworfen wird, sich an einem System zu beteiligen, das seit dem Ende der Militärdiktatur für eine Kontinuität des unter Pinochet eingeführten

»Der Fall Chile zeigt, wie ökologische, feministische und soziale Kämpfe konvergieren. Dabei stehen die Mapuche als Treiber*innen der Wiederaneignung ökologischer Ressourcen gegenüber dem Staat und den Großunternehmen an der Spitze.«

neoliberalen Wirtschaftssystems sorge. Dies hat auch damit zu tun, dass die neoliberale Wirtschaftsstruktur des Landes in der Verfassung verankert ist, die seit den 1980er Jahren nahezu unverändert fortbesteht.

Die Kluft zwischen massenhaftem Veränderungswillen und neoliberaler Kontinuität macht sich seit den 2010er Jahren in wiederkehrenden Großprotesten Luft. Dass diese bisher – trotz ihrer enormen Breite und der mehrheitlichen Zustimmung in der Bevölkerung – nicht zu einer politischen Kehrtwende geführt haben, liegt einerseits am großen Einfluss der besitzenden Klasse in Medien, Politik und Wirtschaft. Andererseits hängt es mit den spezifischen, teils fehlenden Machtressourcen des *pueblo* zusammen. Im Gegensatz zu klassischen Gewerkschaftsbewegungen können die Semiproletarier*innen in den sozial-ökologischen Klassenkonflikten auf keine Produktionsmacht in Großbetrieben zurückgreifen. Ein Streik, der das Kapital unter Druck setzt, basiert darauf, dass entscheidende Teile der Bewegung relativ fest in Großbetrieben beschäftigt und organisiert sind. Das ist in Chile so nicht der Fall. Die Gewerkschaften im Bergbau und in den Häfen, die strukturelle Macht in der Produktion besitzen, stellten keineswegs die Avantgarde in den Protesten dar. Die Macht der semiproletarischen Bewegung liegt vielmehr darin, durch Blockaden – sozusagen von außen – das kapitalistische Wirtschaften zu blockieren. Die Macht der Blockade spielt gerade im Kontext rohstoffausbeutender Wirtschaftsmodelle eine besondere Rolle, weil sie auf eine verlässlich funktionierende, billige und schnelle Infrastruktur angewiesen sind. Angesichts entschiedener staatlicher Repressionen und vor dem Hintergrund der sich ab 2020 ausbreitenden Pandemie konnten solche Blockaden der kapitalistischen Kreisläufe jedoch nicht konsequent umgesetzt werden.

Auf politischer Ebene lag die Schwäche der *pueblo*-Proteste zudem darin, dass sie sich maßgeblich außerhalb der politischen Institutionen bewegten. Dies ist einerseits eine Stärke, weil ihre parteipolitische Unabhängigkeit einen heterogenen Akteur hervorbrachte, der verschiedene politische Strömungen ohne große interne Abgrenzungsprozesse vereinte. Andererseits konnte das *pueblo* seinen breiten Protest lange nicht in politisch-institutionelle Macht überführen. Darüber hinaus verhinderte die neoliberale Verfassung bisher strukturelle Reformen.

Beides könnte sich nun ändern. Im Oktober 2020 stimmte eine deutliche Mehrheit der Chilen*innen in einem gegen die Regierung erkämpften Referendum für eine neue Verfassung. Diese wird in den nächsten Jahren von einem Verfassungskonvent mit

großer Beteiligung von Bewegungsakteuren ausgearbeitet. Zudem finden im November 2021 Wahlen statt, bei denen mit Gabriel Boric ein linker Kandidat gute Chancen hat.

KLASSENKÄMPFE VON DER SOZIALEN REPRODUKTION AUS VERSTEHEN UND MOBILISIEREN

Der Fall Chile zeigt, wie ökologische, feministische und soziale Kämpfe konvergieren. Dabei stehen die Mapuche als Treiber*innen der Rückaneignung ökologischer Ressourcen gegenüber dem Staat und den Großunternehmen an der Spitze. Grund für diese Konfliktdynamik sind die Reproduktionsbedingungen insbesondere der semiproletarischen Haushalte. Sie kämpfen gegen die besitzende Klasse um produktive Ressourcen, funktionierende Ökosysteme, den Zugang zu sozialen Infrastrukturen und gegen steigende Preise.

Gleichwohl stehen Fragen sozialer Reproduktion seit jeher auf der Agenda feministischer Bewegungen. So überrascht es nicht, dass diese in Chile derzeit eine omnipräsente Rolle spielen (vgl. Fernández Droguett 2020). Neben ihrem Kampf gegen familiäre Gewalt, Femizide und Abtreibungsverbote ist ihr Einsatz für bessere Reproduktionsbedingungen von zentraler Bedeutung. So waren es zuletzt vor allem Frauen, die während der Pandemie die in der Diktatur verbreiteten Volksküchen *(ollas comunes)* wiederaufleben ließen und in Zeiten der Krise für viele die Ernährungsversorgung sicherten. Seit der Oktoberrebellion hat vor allem ein indigener Feminismus in Chile große Verbreitung erfahren, der soziale und feministische Themen mit Fragen der ökologischen Krise verbindet.

Während hierzulande unter Klassenkämpfen im Kapitalismus vor allem betriebliche und gewerkschaftliche Konflikte verstanden werden, zeigt der Fall Chile, dass wir von einem solchen engen Verständnis abrücken sollten. Nehmen wir stattdessen die Reproduktionsbedingungen von Haushalten in den Blick, verstehen wir nicht nur die Konflikte in großen Teilen des globalen Südens sowie die Akteure und Machtressourcen besser, sondern dies hat auch einen politischen Wert.

Kämpfe um Reproduktionsbedingungen bringen Konflikte zusammen, die bisher vereinzelt geführt wurden. Anstelle der Differenzen zwischen prekären, fest angestellten, selbstständigen, unqualifizierten und hoch qualifizierten Erwerbstätigen mit ihren verschiedenen Gehaltsgruppen, Arbeitsbeziehungen und konkreten Tätigkeiten rücken dadurch verbindende Tendenzen in den Fokus. Auch hierzulande ist dies mit Themen wie den Kämpfen gegen steigende Mieten geschehen. Derartige Konflikte können im besten aller Sinne zu einer Vereinigung der Kämpfe entlang der Klassenachse beitragen. Soziales und Ökologie bilden die Grundlage für die Reproduktion, für das Fortbestehen der Haushalte. Diese Ebenen zu vereinigen bietet großes Potenzial für eine starke linke Politik.

LITERATUR

Fernández Droguett, Francisca, 2020: Das Patriarchat ist nicht in Quarantäne. Gespräch über feministische Politik in Zeiten der Pandemie, in: LuXemburg-Online, www.zeitschrift-luxemburg.de/16936-2/

Graf, Jakob/Landherr, Anna, 2020: Der Tanz der Überflüssigen. Klassenkämpfe im Globalen Süden am Beispiel Chiles, in: PROKLA 200, 467–489, unter: 10.32387/prokla.v50i200.1896

Landherr, Anna/Graf, Jakob, 2017: Neoliberale Kontinuität im politischen Wechselwind. Die Macht der besitzenden Klasse Chiles über die extraktivistische Ausrichtung des Landes, in: PROKLA 189, 569–585, unter: www.prokla.de/index.php/PROKLA/article/view/57/45

SIND CO_2-PREISE TEUFELSZEUG?

UWE WITT

CO_2-Preise polarisieren.
Während manche darin ein Allheilmittel sehen,
werden sie in linken Kreisen oft als sozial ungerecht abgelehnt.
Doch so einfach ist es nicht.

Wer in den 1990er Jahren irgendetwas mit Ökologie am Hut hatte, zitierte irgendwann den Klassiker »Die Preise müssen die ökologische Wahrheit sagen.« Damit wollte Umweltforscher Ernst Ulrich von Weizsäcker angesichts der wachsenden Umweltprobleme klarmachen, dass die Kosten von Umweltschäden endlich Eingang in die betriebliche Kalkulation finden müssen, unter anderem über die Einführung von Ökosteuern. Heute dagegen scheint Weizsäckers Maxime bei mancher*m Linken Teufelszeug. Insbesondere die Bepreisung des Klimakillers CO_2 gilt aktuell als rotes Tuch. Kein Wunder, hatte doch das EU-Treibhausgas-Emissionshandelssystem für Energieerzeugung und Industrie jahrelang versagt, dafür aber Strom- und Stahlkonzernen leistungslose Extraprofite in Milliardenhöhe beschert. Nun soll nach Plänen der EU-Kommission in den nächsten Jahren europaweit ein zusätzliches Emissionshandelssystem installiert werden, diesmal für Wärme und Mobilität. Die deutsche Regierung hat mit dem Brennstoffemissionshandelsgesetz (BEHG) bereits zu Anfang dieses Jahres eine nationale CO_2-Bepreisung für diese beiden Sektoren eingeführt.

Die Grünen wollen das nationale System deutlich verschärfen. Sie möchten die für 2025 vom BEHG vorgesehenen CO_2-Preise auf Brenn- und Heizstoffe (zwischen 55 und 60 Euro pro Tonne) auf 2023 vorziehen. Die Vorsitzende der Bundestagsfraktion der LINKEN, Amira Mohamed Ali, warf den Grünen daraufhin »unerträgliche Arroganz« vor. Ärmere Haushalte wären die Verlierer, »während

Reiche problemlos weiter volltanken« könnten. In einer späteren Erklärung kritisierte sie CO_2-Preise »auf Strom und Sprit« als gesellschaftsspaltende »Abzocke« der Bundesregierung.

LINKE GEGEN UMWELTBEWEGUNG?

Diese massive Kritik an den Grünen, der ein Shitstorm ökobewegter Medien gegen die LINKE folgte, war etwas unlauter, weil unerwähnt blieb, dass sowohl die Konzepte der Grünen als auch die der Umweltverbände zur CO_2-Bepreisung von Wärme und Kraftstoff Rückzahlungen an einkommensschwache Verbraucher*innen vorsehen. Zudem hatte es aus der LINKEN heraus im Vorfeld ähnliche Vorschläge gegeben (vgl. Cezanne u. a. 2019; Troost/Ötsch 2019). Tendenziell sollen dadurch Haushalte mit niedrigem Einkommen in Zukunft netto sogar mehr in der Kasse haben und reiche weniger. So jedenfalls die Theorie. Woher rührt der generelle Unmut vieler Linker gegenüber CO_2-Preisen? Zum einen hängt er mit dem oben erwähnten jahrelangen Versagen des Emissionshandelssystems der EU zusammen, zum anderen damit, dass CO_2-Preise tendenziell tatsächlich »regressiv« wirken. Ärmere Haushalte haben schließlich einen höheren Konsumanteil an ihren Gesamtausgaben als wohlhabende. Haushalte mit niedrigen Einkommen werden somit relativ höher belastet als solche mit hohen Einkommen. Dies ist ein Effekt, der bei allen Verbrauchssteuern und -umlagen auftritt, sofern nicht umfassende Rückzahlungssysteme dem entgegenwirken. Diese sind jedoch mehr frommer Wunsch als absehbar Realität. Deshalb, so die Kritiker*innen von CO_2-Preisen, müsse es vielmehr darum gehen, mittels Förderpolitik und staatlichen Investitionen bezahlbare klimafreundliche Alternativen zu entwickeln, statt den weitgehend wehrlosen ärmeren Bevölkerungsgruppen neue finanzielle Belastungen zuzumuten. Reiche könnten sich ohnehin »rauskaufen«. Häufig kommt es in der Debatte zu politischen Zuspitzungen, die auf die Grundsatzfrage »Staat oder Markt?« hinauslaufen. Angesichts der sich dramatisch zuspitzenden Klimakrise ist die Forderung nach der Einführung zügig steigen-

UWE WITT ist Volkswirt und Referent für Klimaschutz und Strukturwandel am Institut für Gesellschaftsanalyse der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Zuvor arbeitete er als Referent für Klima- und Energiepolitik in der Bundestagsfraktion der LINKEN.

der CO_2-Preise jedoch ein zentrales Anliegen fast der gesamten Umwelt- und Klimaschutzbewegung sowie der kritischen Umweltwissenschaften. Sind deren Vertreter*innen allesamt naiv oder gar ignorant gegenüber sozialen Fragen? Das wäre eine Überraschung, zumal die Ökologiebewegung in den letzten Jahren die Verbindung von ambitionierter Klimaschutzpolitik und deren sozialer Absicherung stetig mehr in den Fokus rückt. Überdies unterstützt selbst die LINKE in ihrem aktuellen Bundestagswahlprogramm einen reformierten Emissionshandel, lehnt also CO_2-Preise nicht grundsätzlich ab. Dort wie auch in Anträgen und Positionspapieren richtet sie sich aber gegen CO_2-Preise in den Sektoren Wärme und Verkehr. Hier will sie Klimaschutz vielmehr mit einem Mix aus ordnungsrechtlichen und förderpolitischen Maßnahmen betreiben. So fordert sie etwa verbindliche Sanierungsfahrpläne für Gebäude, die Einführung eines Tempolimits von 120 km/h auf Autobahnen und ein Verbot von Verbrennungsmotoren ab 2030. Zudem spricht sie sich für sozialverträgliche und mietenneutrale energetische Sanierungen von Wohnhäusern und einen Ausbau des Bahn-, Bus-, Rad- und Fußverkehrs aus.

Im Wahlprogramm findet sich jedoch auch ein positiver Bezug zu CO_2-Preisen: »Auf EU-Ebene unterstützen wir eine Reform des EU-Emissionshandels, die zur Anhebung der Klimaschutzziele in den Emissionshandelssektoren auf die Paris-Ziele führt und jeden Missbrauch des Instruments ausschließt.«

CO_2-PREIS NICHT GLEICH CO_2-PREIS

Unter dem Begriff CO_2-Preis verbergen sich verschiedene Konzepte. Es lässt sich grob unterscheiden zwischen mengen- und preisgesteuerten Ansätzen sowie Hybridsystemen. Als mengengesteuert gilt der klassische Emissionshandel. Hier legt der Staat für bestimmte Sektoren eine Gesamtobergrenze an Emissionen fest. Anlagenbetreiber müssen in Höhe ihrer tatsächlichen Ausstöße CO_2-Emissionsberechtigungen erwerben. Die CO_2-Preise bilden sich hier am Markt. Bei preisgesteuerten Systemen (CO_2-Steuern) legt der Staat hingegen vorab einen Preispfad fest, von dem vermutet wird, dass er eine ökologische Lenkungswirkung entfalten wird. Hybridsysteme wiederum sind Mischformen. Sie treten auf, wenn Emissionshandelssysteme mit Mindestpreisen, Preisobergrenzen oder Preiskorridoren versehen werden.

Doch werden CO_2-Preise überhaupt gebraucht? Reichen das Ordnungsrecht (also gesetzliche Verbote und Gebote), staatliche Fördermittel oder Infrastrukturmaßnahmen für einen effektiven Klimaschutz nicht aus?

WO CO_2-PREISE SINN MACHEN

CO_2-Preise können die Entscheidungen von Wirtschaftsakteuren in zweierlei Hinsicht beeinflussen: Erstens bieten sie Anreize für klimafreundlichere (Ersatz-)Investitionen oder gar eine ersatzlose Abschaltung von bestimmten umweltschädigenden Anlagen. Zweitens können sie eine CO_2-ärmere Betriebsweise bestehender Anlagen befördern, etwa bei Kohlekraftwerken. Deren Betreiber werden es sich bei entsprechenden Kosten gut überlegen, ob sie in Zeiten hoher Ökostromproduktion weiterhin die Kessel befeuern und damit viel Geld verbrennen. Felix Matthes, Forschungskoordinator am Öko-Institut, hat im letzten Jahr in einer Studie gezeigt (vgl. Matthes 2020), dass der Einsatz von CO_2-Preisen insbesondere

dort sinnvoll ist, wo sie marktnah Klimaschutz erzeugen, ohne dass soziale Verteilungseffekte entstehen, die mit erheblichem Aufwand kompensiert werden müssen. Das trifft auf den Stromsektor und Teile der Industrie zu. Hier sind die Umstellungskosten auf CO_2-arme oder -freie Verfahren überschaubar, die Verteilungseffekte für Endkund*innen ebenso. Würde man alternativ eine Unzahl gesetzlicher produkt- und verfahrensbezogener Verordnungen erlassen, wäre der administrative Aufwand enorm. Das bedeutet aber nicht, dass eine ordnungsrechtliche Begleitung für bestimmte Kernvorgaben nicht nur sinnvoll, sondern auch zwingend sein kann, um Klimaschutzziele sicher und sozial erreichbar zu machen. Das im Jahr 2005 gestartete EU-Emissionshandelssystem (EU-EHS) setzt an Sektoren mit vergleichsweise niedrigen CO_2-Vermeidungskosten an, ist also grundsätzlich geeignet für eine CO_2-Bepreisung. Dennoch hatte es die längste Zeit so gut wie keine positive Wirkung auf den Umfang der Kohleverstromung oder den CO_2-Ausstoß in der Industrie. Der Grund: Infolge massiven Drucks von Lobbyist*innen war sein Regelwerk durchlöchert worden wie ein Schweizer Käse. So wurden von staatlicher Seite häufig mehr Zertifikate an Anlagenbetreiber ausgegeben (an Industriebetriebe überdies kostenlos anstatt per Auktion), als tatsächlich CO_2 emittiert wurde. Parallel fluteten anrechenbare Billigzertifikate von vermeintlichen Klimaschutzprojekten aus dem globalen Süden und aus Osteuropa den EU-Emissionshandelsmarkt. Hinter vielen dieser Projekte stand kaum zusätzlicher Klimaschutz. Dennoch konnten Anlagenbetreiber in der EU diese faulen Zertifikate lange zur Erfüllung ihrer Minderungspflichten einsetzen. Im Ergebnis brachen die CO_2-Preise ein, rein betriebswirtschaftlich rechnete sich realer Klimaschutz kaum. Das System wurde über die Zeit jedoch mehrfach reformiert. Überschüsse wurden und werden abgebaut, neue faule Zertifikate dürfen nicht mehr ins EU-EHS. In den letzten zweieinhalb Jahren sind die CO_2-Zertifikatspreise durch diese Reformen sprunghaft angestiegen und haben tatsächlich zum Klimaschutz beigetragen. Ein Zertifikat kostete nicht mehr mickrige 5 Euro je Tonne, sondern 25 bis 40 Euro, zuletzt gar 55 Euro. In der Folge ging die Rentabilität vor allem von älteren ineffizienten Braunkohleanlagen drastisch zurück. Sie wurden deshalb häufiger zugunsten emissionsärmerer Gaskraftwerke runtergefahren.

Das jüngste Klimapaket der EU, »Fit for 55«, mit dem das neue Ziel von mindestens 55 Prozent weniger Treibhausgasen bis 2030 erreicht werden soll, sieht eine erneute Revision der EU-EHS-Richtlinie innerhalb von zwei Jahren vor. Sie soll an das um 15 Prozent verschärfte neue EU-Klimaziel angepasst werden, was den CO_2-Preis weiter nach oben treiben wird. Analyst*innen sehen infolge das wirtschaftliche Aus für die Kohle bereits gegen 2030, und nicht erst 2038, wie im deutschen Kohleausstiegsgesetz verankert. Das neue EU-EHS soll nun auch stärkere Steuerungswirkungen im Industriebereich entfalten.

CO_2-PREISE UND ORDNUNGSRECHT KEIN GEGENSATZ

Parallel zum EU-EHS gibt das 2019 in Deutschland verabschiedete Kohleausstiegsgesetz (KAG) ordnungsrechtlich Fixpunkte für die schrittweise Abschaltung der Meiler hierzulande vor. Allerdings ist mit 2038 das Enddatum viel zu spät angesetzt. Steigende Zertifikatspreise im EU-EHS infolge des Brüsseler Klimapakets

werden voraussichtlich mehrere Jahre früher den letzten Kohlemeiler aus dem Markt werfen als das deutsche Ordnungsrecht. Dennoch hat das KAG den Ausstieg juristisch zumindest eingeleitet (politisch hat das die Klimabewegung erkämpft) und mehr Klarheit für Unternehmen, Beschäftigte und betroffene Regionen geschaffen. Es müsste nun zügig an das neue Ausstiegsszenario 2030 angepasst werden. Außerdem sorgten in den letzten zwanzig Jahren mit dem Erneuerbare-Energien-Gesetz (EEG) ordnungsrechtliche Vorgaben für einen rasanten Ausbau von Ökostromanlagen. Diese ersetzen schrittweise fossile Erzeugung.

In der Realpolitik ist also das Ordnungsrecht steter Begleiter von Marktmechanismen, Vergleichbares gilt für die Förderpolitik. Selbst die Festlegung des CO_2-Gesamtbudgets im Emissionshandel ist dem Bereich Ordnungsrecht zuzurechnen und nicht dem Markt, genauso wie die drastischen Konstruktionsfehler des EU-EHS in der Vergangenheit. Diese gehen auf Regierungshandeln zurück, nicht auf den Markt, dieser hat sie nur genutzt. Insofern ist der häufig konstruierte harte Gegensatz zwischen Staat und Markt beim Thema CO_2-Bepreisung wenig hilfreich. Tatsächlich problematisch in diesem Kontext ist, dass Union und SPD mit Verweis auf die Existenz des EU-Emissionshandels ein nationales Kohleausstiegsgesetz jahrelang genauso verzögert haben wie Maßnahmen zur Unterstützung des Strukturwandels.

VERTEILUNGS- UND LENKUNGSWIRKUNG NACH MODELL UNTERSCHIEDLICH

Im EU-Eimissionshandel halten sich die negativen sozialen Auswirkungen der CO_2-Preise in Grenzen. Jene Preisniveaus, ab denen klimaschützende Lenkungswirkungen einsetzen, sind mit zirka 30 bis 40 Euro noch moderat. Die CO_2-Bepreisung im Strombereich wirkt sich zudem unmittelbar nur auf die Großhandelsmärkte der Strombörsen und damit auf die Anlagenbetreiber aus, nicht aber auf die Endkund*innen. Denn bei den privaten Haushalten wird der verursachte Preisanstieg zum überwiegenden Teil kompensiert, weil sich für sie die EEG-Ökostromumlage beinah um jenen Betrag vermindert, um den der Börsenpreis für Strom emissionshandelsbedingt steigt (der genaue Mechanismus führt hier zu weit). Die Klimaschutzwirkung des EU-EHS in der Elektrizitätswirtschaft ist jedoch inzwischen, wie geschildert, wertvoll.

Genau das Gegenteil ist bei der nationalen CO_2-Bepreisung in den Sektoren Wärme und Mobilität der Fall, die in diesem Jahr mit dem BEHG eingeführt wurde. In diesen beiden Sektoren, die nicht dem EU-EHS unterliegen, ist Klimaschutz deutlich teurer als beispielsweise in der Stromwirtschaft. Matthes (2020) gibt Kosten von 100 bis 150 Euro je vermiedener Tonne CO_2 für den Wärmesektor an, für den Verkehrssektor etwa 150 Euro. Diese wären zusätzlich zu bereits bestehenden Abgaben auf Heiz- und Treibstoffe zu erheben, damit sie über den Markt Klimaschutzinvestitionen anreizen.

Selbst solch hohe Preise würden aufgrund der langfristig erforderlichen Infrastrukturvorleistungen im Gebäude- und Verkehrsbereich nur sehr zeitverzögert wirken (im Unterschied zum Strommarkt, der unverzüglich auf Preisänderungen reagiert). Im Umkehrschluss sind die vorgesehenen 55 Euro CO_2-Abgabe bis zum Jahr 2025 im BEHG mit Blick auf den Klimaschutz völlig unzu-

reichend. In einer Antwort auf eine Anfrage von Dietmar Bartsch, dem Co-Vorsitzenden der Linksfraktion im Bundestag, räumt die Bundesregierung auch ein, dass für diesen Betrag bis dahin im Verkehrsbereich mit CO_2-Einsparungen von 3,7 Millionen Tonnen zu rechnen sei, gerade einmal 2,5 Prozent der heute in diesem Sektor anfallenden Klimagasemissionen.

Wirkungsmächtigere CO_2-Preise weit jenseits der 100 Euro je Tonne hätten wiederum unmittelbar erhebliche Verteuerungen von Heiz- und Treibstoffen für die Bürger*innen zur Folge. Es ist mehr als ungewiss, ob sie durch Rückzahlungssysteme, wie sie unter anderem den Grünen vorschweben, kompensiert werden könnten. Eine volle Rückerstattung hat die Bundesregierung ohnehin nicht vorgesehen, nur weniger als die Hälfte der Einnahmen fließen bislang zurück an die privaten Haushalte. Doch selbst eine vollständige Rückzahlung über eine diskutierte einheitliche Kopfpauschale würde etlichen nichts nutzen. So etwa Alleinstehenden auf dem Land in schlecht gedämmten Häusern mit alten Ölheizungen und mit weit entfernten Arbeitsplätzen ohne nutzbare ÖPNV-Anbindung. Es trifft vielleicht nur eine vergleichsweise kleine Gruppe. Sie würde aber draufzahlen, und zwar erheblich. Ob unter einer schwarz-grünen Regierung oder einer Ampelkoalition Rückzahlungskonzepte so reformiert würden, dass solche sozialen Ungerechtigkeiten vermieden werden können, ist fraglich. Schließlich konnte sich die SPD gegen die Union noch nicht einmal mit der Forderung durchsetzen, den krassesten Fehler des BEHG zu beheben. Nach dem Gesetz müssen Mieter*innen den neuen CO_2-Preis tragen, obwohl es allein die Hauseigentümer*innen in der Hand haben, den energetischen Zustand der Gebäude zu verbessern.

Vor diesem Hintergrund ist die grundsätzliche Zustimmung von Grünen und Umweltverbänden zum nationalen CO_2-Preissystem des BEHG kaum erklärlich. Vor allem, weil sie mit ähnlichen Argumenten, wie die LINKE sie nutzt, die angedachte Einbeziehung der Sektoren Wärme und Mobilität in den EU-Emissionshandel bekämpfen, das nationale BEHG aber – welches als erklärtes Pilotvorhaben dafür fungiert – begrüßen.

FAZIT

Die LINKE argumentiert in ihren Papieren schlüssiger als in manchen ihrer Erklärungen. Sie hat sich eine differenzierte Position zu CO_2-Preisen erarbeitet, die weder Teufelszeug noch Heilsbringer sind. Es wäre gut, wenn sie das häufiger und geschickter kommunizieren würde. Denn das würde ihr ermöglichen, nachdrücklicher auf die eigentlichen Probleme in diesem Feld hinzuweisen – innerhalb der »linken Familie«, aber auch gegenüber der Umweltbewegung, die sich hier offensichtlich etwas verrannt hat.

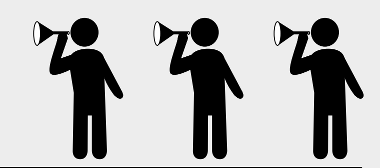
LITERATUR

Cezanne, Jörg/Hersel, Philipp/Ötsch, Rainald, 2019: Klimaschutz durch Öko-Bonus – Kein CO_2-Preis ohne sozial gerechte Ausgestaltung, Diskussionspapier, 14.10.2019

Matthes, Felix Chr., 2020: Der Preis auf CO_2. Über ein wichtiges Instrument ambitionierter Klimapolitik, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, www.boell.de/de/2020/07/02/der-preis-auf-CO_2/

Troost, Axel/Ötsch, Rainald, 2019: CO_2-Preis: Weder Superheld noch Superschurke. Zur Einordnung eines sinnvollen Klimaschutzinstruments, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe Standpunkte 8/2019, Berlin, www.rosalux.de/publikation/id/41023/

WAS WAR



ENTEIGNUNG – DAS GEHT?!

FACHGESPRÄCH, 7. SEPTEMBER 2021 IN BERLIN

Am 26. September dieses Jahres findet in Berlin eine Volksabstimmung über die Vergesellschaftung der Bestände privater Immobilienkonzerne statt, die mehr als 3 000 Wohnungen in der Stadt besitzen. Ist der Volksentscheid erfolgreich, könnten um die 240 000 Wohnungen in öffentliches, gemeinwirtschaftliches Eigentum übergehen. Kaum ein Vorhaben ist so umstritten und wird zugleich von Hunderttausenden Berliner*innen aktiv unterstützt. Aber ist Vergesellschaftung machbar? Am 7. September lud die Rosa-Luxemburg-Stiftung zu einem Fachgespräch, bei dem renommierte Jurist*innen und Ökonom*innen verfassungsrechtliche Überlegungen zur Vergesellschaftung diskutierten. Kontrovers war die Forderung nach einer Entschädigung deutlich unterhalb des Verkehrswertes bzw. ohne angemessene Entschädigungsverfahren. Eine weitere umstrittene Frage lautete: Wie geht das Ganze mit der Schuldenbremse?

DOKUMENTATION: www.rosalux.de/mediathek/media/collection/447/

ARGUMENTATIONSTRAINING GEGEN »ALUHÜTE«

WORKSHOP, 29.–30. JULI 2021, ONLINE

Nicht nur, aber vor allem in krisenhaften Zeiten haben Verschwörungserzählungen Hochkonjunktur. Oft docken sie an antisemitische und demokratiefeindliche Argumentationen an. (Extrem) Rechte und andere Akteure versuchen, die Unsicherheiten in weiten Teilen der Bevölkerung für ihre Zwecke zu nutzen und daraus Kapital zu schlagen.
Wie dieses Phänomen verstanden und wie ihm begegnet werden kann, war Thema eines zweitägigen Webinars, das von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Hamburg, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und der Akademie für politische Bildung Ende Juli veranstaltet wurde. Der Schwerpunkt lag auf der argumentativen Auseinandersetzung unter besonderer Berücksichtigung der Werte- und Beziehungsebene. Das Training basiert auf dem Konzept von Bienz Hammer und Michael Trube von GEGENARGUMENT – einem Netzwerk, das seit 2010 bundesweit Seminare, Webinare und andere Bildungsformate anbietet.

INFO: www.rosalux.de/veranstaltung/es_detail/L8HGY/

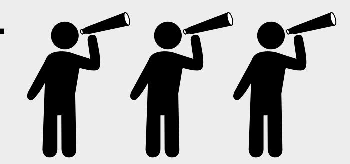
TREUHAND TECHNO

PERFORMANCE, 4.–6. JUNI 2021 IN BERLIN

T wie Taumel, Taktung, Träne, Trance. Mit Treuhand-Techno Berlin brachte das Berliner Theaterkollektiv Panzerkreuzer Rotkäppchen (PKRK) die Treuhand-Abwicklungsgeschichte des VEB Narva in den Technoclub ://about blank am Ostkreuz. Arbeiter*innen tanzten zu flackernden Narva-Glühbirnen und Stroboskoplicht, auf einem Floor wurde eine Narva-Fließstrecke rekonstruiert und mit dem Beat der Maschinen unterlegt. Der von PKRK inszenierte TreuhandTechno Berlin möchte in die männlich dominierten Techno- und Treuhand-Erzählungen intervenieren und weibliche Gegengeschichten auf die Bühne bringen.
Die Veranstaltung wurde gefördert vom Hauptstadtkulturfonds und von der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

INFO: www.rosalux.de/news/id/43935/ohne-treuhand-kein-techno/

WAS KOMMT



ROSALUX HISTORY

PODCAST ZUM SPANISCHEN BÜRGERKRIEG

Mit einem Putsch von Militär, Klerus und Großgrundbesitz begann vor 85 Jahren der Spanische Bürgerkrieg. Mit ihm begann ein großer Aufbruch, ja eine soziale Revolution; der Sieg des klerikal-faschistischen Franco-Regimes diente aber auch Hitler und Mussolini zur unmittelbaren Vorbereitung des Zweiten Weltkriegs. Anika Taschke und Albert Scharenberg sprechen mit dem Politikwissenschaftler Dr. Stefan Kalmring über die »libertäre Revolution«, mit der Historikerin Vera Bianchi über die *mujeres libres* (die freien Frauen) und mit dem Historiker Dr. Alexandre Froidevaux über den langen, bis in die Gegenwart reichenden Schatten des Franquismus.

DOWNLOAD: https://soundcloud.com/rosaluxstiftung/

PROJEKTE DER JUGENDBILDUNG

AKTUELLE FÖRDERPROGRAMME DER STIFTUNG

Ihr seid eine Gruppe von jungen Leuten und plant ein größeres Projekt zusammen? Dann stellt es uns vor! Die Rosa-Luxemburg-Stiftung unterstützt Projekte politischer Jugendbildung mit Geld, Ideen und Wissen. Euer Projekt sollte Fragestellungen und Themen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgreifen, die sich in politische Kämpfe einmischen, inhaltliche Reflexion ermöglichen und politische Praxis organisieren, sodass sich Jugendliche und junge Erwachsene daran politisieren können und zu kollektivem Handeln befähigt werden. Wir unterstützen gern Projekte von Jugendlichen für Jugendliche, bei denen sich Aktive selbst vertreten und weniger solche, wo Expert*innen kommen und »die Welt erklären«. Bildungsformate und Themenschwerpunkte sind frei wählbar. Ausdrücklich unterstützen wir Projekte, die digitale Formate nutzen. Bis zum 15. Oktober können Anträge für größere Projekte (bis 30 000 Euro) für das Jahr 2022 und später eingereicht werden. Darüber hinaus bietet die Stiftung eine regelmäßige Förderung von kleineren Projekten und Initiativen auf unkomplizierte Weise mit monatlich bis zu 400 Euro.

INFO: www.rosalux.de/news/id/43771/
www.rosalux.de/stiftung/afpb/jugendbildung/jubi-fonds/

BILDUNG FÜRS WELTVERÄNDERN

WORKSHOP, 19–23. MÄRZ 2022 IN BERLIN

Wünschst du dir mehr Wissen und Fähigkeiten, um die politische Handlungs- und Strategiefähigkeit deiner Gruppe oder Organisation zu stärken? Hast du Lust, linke Politik bewegungs- und organisationsübergreifend mitzugestalten? Suchst du nach Austausch mit anderen Aktiven? Dann bist du auf dem CAMPUS für weltverändernde Praxis genau richtig. Denn dort bietet die Rosa-Luxemburg-Stiftung regelmäßig Fortbildungen und Tools zu diesen Fragen. Wer etwa im März 2022 an dem einwöchigen Workshop »Bildung fürs Weltverändern« teilnehmen will, kann sich ab Oktober dieses Jahres dafür anmelden.

INFO: https://weltveraendern.org/
https://www.rosalux.de/news/id/43680/

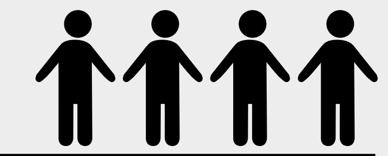
SPURWECHSEL

STUDIEN ZUM UMBAU DER MOBILITÄTSINDUSTRIE

Die Transformation der Mobilität ist in vollem Gange. Der kapitalseitige Umbau ist verbunden mit Druck auf tarifliche Standards, Löhne und Arbeitsbedingungen, mit steigenden Anforderungen und Arbeitsverdichtung, Unsicherheit und massivem Beschäftigungsabbau. Für eine gerechte Mobilitätswende und einen sozial-ökologischen Umbau der Mobilitätsindustrien braucht es eigenständige und weitergehende Konzepte und Praxen. Im Buch »Spurwechsel« finden sich Ansatzpunkte, wie Beschäftigte und Gewerkschafter*innen aus Auto-, Bus- und Schienenfahrzeugproduktion untereinander und mit Vertreter*innen aus Mobilitätswende-Initiativen und Klimabewegung ins Gespräch kommen können. Der von Mario Candeias und Stephan Krull herausgegebene Band erscheint im Oktober beim VSA-Verlag.

INFO: www.vsa-verlag.de/

MIT WEM



ACKERGIFTE VON BAYER UND BASF

STUDIE LEGT DOPPELSTANDARDS OFFEN

Seit Jahren machen Bayer und BASF Geschäfte mit hochgefährlichen Pestizidwirkstoffen, die die Gesundheit von Landarbeiter*innen und Bäuer*innen in Brasilien, Mexiko und Südafrika schädigen. In ihrer gemeinsamen Studie zeigen die Rosa-Luxemburg-Stiftung, das INKOTA-Netzwerk und PAN Germany, dass die beiden deutschen Agrarchemiekonzerne für die Vermarktung und teils auch für die Entwicklung von mindestens 33 Pestizidwirkstoffen verantwortlich sind, die eine akute Bedrohung für die Gesundheit darstellen. Viele dieser Wirkstoffe sind bereits bei geringer Dosierung tödlich, andere gelten als krebserregend, erbgutschädigend oder reproduktionstoxisch. Trotz der Intransparenz auf dem internationalen Pestizidmarkt gelang es den Autor*innen der Studie, den verdeckten Handel mit hochgefährlichen Wirkstoffen nachzuweisen. Sie fordern unter anderem einen Exportstopp für diese Substanzen aus Deutschland und der EU.

INFO: www.rosalux.de/publikation/id/44022/



WALD STATT ASPHALT

WIDERSTAND GEGEN DAS »SYSTEM AUTO«

Straßen, Parkplätze, Autobahnen – in den vergangenen Jahrzehnten wurde das Verkehrssystem vollständig auf das Auto ausgerichtet. Unsere Mobilität wurde dadurch in hohem Maße vom Auto abhängig.
Die Asphalt-Protest-Karte dokumentiert die enorme Zahl derzeit laufender Aus- und Neubauten von Autobahnen, aber auch den vielfältigen Widerstand dagegen. Sie macht die Breite dieser Proteste sichtbar und bietet Hintergrundinformationen zum »System Auto«.
Die Karte wurde entwickelt in Kooperation der Rosa-Luxemburg-Stiftung mit ROBIN WOOD und dem Bündnis Wald statt Asphalt.

BESTELLEN UND DOWNLOAD: www.rosalux.de/publikation/id/44845/

LITERATURWETTBEWERB WENDEPUNKTE

ERIK-NEUTSCH-PREIS FÜR JUNGE AUTOR*INNEN

Die Erik-Neutsch-Stiftung veranstaltet ihren Literaturwettbewerb für junge Autor*innen dieses Jahr unter dem Titel »WENDEpunkte«. Mit über 100 Einreichungen erfuhr er starke Resonanz. Die Preisverleihung am 8. August bildete den feierlichen Abschluss. Die diesjährigen Gewinner*innen sind in der Kategorie Prosa: Thomas Lipsky (1. Preis), Rike Lorenz (2. Preis), Tom Aschman (3. Preis), Miou Sascha Hilgenböcker (3. Preis) und in der Kategorie Lyrik: Philip Dingeldey (1. Preis), Laura Antonia Leschke (2. Preis) und Velibor Baćo (3. Preis).
2006 hatte der mittlerweile verstorbene Schriftsteller Erik Neutsch (»Spur der Steine« u. a.) gemeinsam mit politischen und literarischen Freund*innen die gleichnamige Stiftung als eine Treuhandstiftung der Rosa-Luxemburg-Stiftung gegründet.

DOKUMENTATION: www.rosalux.de/news/id/44726/literaturwettbewerb-fand-grossen-anklang/

WER SCHREIBT



SCHLUSS MIT LUSTIG?
TIKTOK ALS PLATTFORM FÜR POLITISCHE KOMMUNIKATION

Mit mehr als zwei Milliarden Nutzer*innen ist TikTok die am schnellsten wachsende Social-Media-Plattform der Welt. Zum ersten Mal kommt solch eine auch im globalen Norden beliebte App nicht aus dem Silicon Valley, sondern aus China. Wie bei allen Social-Media-Plattformen ist die Kritik an Zensur, Shadowbans und politischer Manipulation existent und auch berechtigt. So konnte TikTok mehrfach die Zensur unliebsamer Inhalte nachgewiesen werden, insbesondere queerer und staatskritischer Beiträge.

TikTok formulierte zwar mehrfach den Anspruch, die Plattform sei unpolitisch, dennoch sorgten Millionen Nutzer*innen bei Protesten wie Black Lives Matter und Fridays for Future für eine Politisierung der Plattform. Die nun veröffentlichte Studie der Rosa-Luxemburg-Stiftung ist Teil eines langfristig angelegten Analyseprojekts zur Entwicklung von Social-Media-Plattformen. Sie interessiert sich für ebenjene politischen Potenziale von TikTok: Welche Kommunikationsformen sind präsent, wie werden emanzipatorische und linke Inhalte auf dieser Plattform kommuniziert? Was können wir aus den politischen Mobilisierungen lernen? Die Studie soll zum besseren Verständnis der sozialen Medien beitragen und zu deren Umgestaltung einladen.

DOWNLOAD: www.rosalux.de/publikation/id/44578/

GEMÜTLICHES LOFT MIT AUSSICHT AUF VERDRÄNGUNG
STUDIE ZU AUSWIRKUNGEN VON AIRBNB-VERMIETUNGEN AUF DEN WOHNUNGSMARKT

Seit seiner Gründung 2008 eröffnet Airbnb Menschen weltweit die Möglichkeit, Wohnraum mit Gästen zu »teilen«. Mittlerweile ist aus dem kalifornischen Start-up eine weltweit agierende Vermietungsplattform geworden. Sie hat inmitten einer globalen Wohnungskrise mit Angeboten der kurzzeitigen Wohnraumvermietung 2019 einen Umsatz von 4,7 Milliarden US-Dollar gemacht. So steht Airbnb mittlerweile im Zentrum der städtischen Kämpfe um Raum. Die Broschüre stellt zunächst den Kontext von Airbnb als Teil eines neuen, digitalen Kapitalismus dar und widmet sich anschließend exemplarisch der Situation in Berlin.

DOWNLOAD: www.rosalux.de/publikation/id/44539/

AUF DEN SCHULTERN VON KARL MARX
NEUER SAMMELBAND ERSCHIENEN

Der umfassende Band beleuchtet Marx‘ Kernanliegen: das Erkennen der Wirklichkeit, die theoretische und politische Auseinandersetzung mit ihr, um sie für jede und jeden lebenswert umzugestalten. Wer dieses Anliegen teilt, ist gefordert, Marx immer wieder neu und kritisch zu lesen, wofür die zweite Marx-Engels-Gesamtausgabe fortschreitend bisher unbekannte Quellen zugänglich macht. Die Beiträge befassen sich mit Problemen, die mit der Entfaltung von Kapitalverhältnissen im Zusammenhang stehen. Es geht um eine kritische Analyse und um die Frage, inwiefern die Marx’schen Positionen, Thesen und Theoreme das Wesen und die Entwicklung dieser Probleme erklären. Die Texte dienen dazu, sich der Aktualität der Marx’schen Theorie zu vergewissern, die von ihr ausgehenden fruchtbaren Impulse aufzugreifen und im Lichte späterer gesellschaftlicher Entwicklungen zu beleuchten. So ergibt sich ein guter Überblick zum Stand der gegenwärtigen Marx-Debatte. Neben der Kritik der politischen Ökonomie werden Fragen der gesellschaftlichen Natur- und Geschlechterverhältnisse sowie von Politik, Kultur und Kunst behandelt.

Im Band finden sich unter anderem Beiträge von Michel Brie, Helmut Dahmer, Alex Demirović, Susanne Heeg, Nicole Mayer-Ahuja, Thomas Sablowski, Stefan Schmalz sowie Frieder Otto Wolf. »Auf den Schultern von Karl Marx« wurde von der Rosa-Luxemburg-Stiftung gefördert und ist beim Verlag Westfälisches Dampfboot erschienen.

DOWNLOAD: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/Auf-den-Schultern-von-Karl-Marx_Dampfboot.pdf/

ROSA LUXEMBURG STIFTUNG
AKTUELLE PUBLIKATIONEN



Dr. Nadja Rakowitz

APPLAUS IST NICHT GENUG
Mythen, Probleme und Kämpfe rund um das Krankenhauswesen in Corona-Zeiten

luxemburg argumente Nr. 19
44 Seiten, Broschur, August 2021
ISSN 2193-5831

Download und Bestellung unter:
www.rosalux.de/publikation/id/44817

JIA Changbao, Mechthild Leutner und XIAO Minxing

DIE CHINA-BERICHTERSTATTUNG IN DEUTSCHEN MEDIEN IM KONTEXT DER CORONA-KRISE

STUDIEN 12/2021, 61 Seiten, Broschur
September 2021, ISSN 2194-2242

Download und Bestellung unter:
www.rosalux.de/publikation/id/44908 





Katalin Gennburg, Jannis Hertel, Carolin Moje und Denis Petri

GEMÜTLICHES LOFT MIT AUSSICHT AUF VERDRÄNGUNG
Wie die Vermietungsplattform Airbnb die Stadt Berlin verändert

66 Seiten, Broschur, Juli 2021
ISBN 978-3-948250-31-7

Download und Bestellung unter:
www.rosalux.de/publikation/id/44539

Weitere Publikationen unter: www.rosalux.de



Autor*innenkollektiv CLIMATE.LABOUR TURN

«MEIN PRONOMEN IST BUSFAHRERIN»
Die gemeinsame Kampagne von FFF und ver.di zur Tarifrunde im öffentlichen Nahverkehr 2020

68 Seiten, Broschur, Juli 2021
ISBN 978-3-948250-36-2

Download und Bestellung unter:
www.rosalux.de/publikation/id/44712



ASPHALT PROTEST KARTE

Deutschlandkarte zeigt Straßenbau und seine Kosten sowie Proteste und Bürgerinitiativen dagegen

 Download und Bestellung unter:
www.rosalux.de/publikation/id/44845



1/2021 GEWINNEN LERNEN
Sozialistische Politik fällt nicht vom Himmel, sie ist Handarbeit. Denn nur mit Methode kommt die Linke in die Offensive. Wir suchen nach Möglichkeitsfenstern linker Politik und blicken in den Maschinenraum kraftvoller Organisierungen: Wie können wir das GEWINNEN LERNEN? Wie hat es die Mietenbewegung geschafft, dass in Berliner Küchen mittlerweile ganz selbstverständlich von »Enteignung« gesprochen wird? Wie bestreitet die LINKE mit Haustür- und Gartengesprächen den Wahlkampf? Wie geht verbindende Klassenpolitik praktisch? Und wie sah eigentlich eine linke Kampagne vor 100 Jahren aus?

BEITRÄGE VON Lia Becker | Naika Fouroutan | Alexander Harder | Paul Heinzel | Susanne Hennig-Wellsow | Elsa Koester | Kalle Kunkel | Max Lill | Rika Müller-Vahl | Benjamin Opratko | Luigi Pantisano | Hanna Pleßow | Jana Seppelt | Jan van Aken | Moritz Warnke | Janine Wissler | Lou Zucker | u.a.

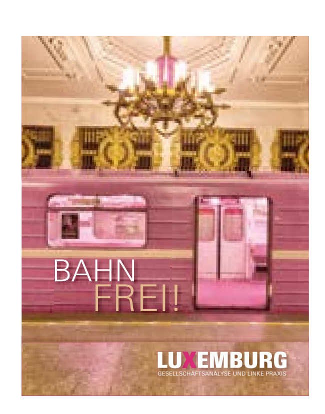
Mai 2021, 152 Seiten



2/2020 GEGENHALTEN
Rechter Terror und rassistische Gewalt bedrohen unser Leben, unsere Politik, die Möglichkeit einer solidarischen Gesellschaft. Sie sind nicht neu, aber treten in neuen Konstellationen auf: als Zuspitzung einer autoritären Formierung, die bis in die bürgerliche Mitte, die Parlamente und Sicherheitsapparate reicht. Wo liegen die Ursachen? Was sind Strategien gegen Rassismus und rechte Gewalt? Wie lässt sich die Frage der Sicherheit den Rechten entreißen? Wie organisieren wir Selbstverteidigung und Solidarität? Kurz: Wie können wir kollektiv GEGENHALTEN?

BEITRÄGE VON Melanie Brazzell | Elsa Dorlin | Christina Feist| Florian Flörsheimer | Heide Gerstenberger | Benedikt Kern | Ferat Kocak | Julia Lis | Hannah Müller | Katharina König-Preuss | Martina Renner | Dominik Rigoll | Ismet Tekin | Vanessa E.Thompson | Sebastian Wehrhahn | Gerd Wiegel | Yves Winter | Berena Yogarajah u.a.

Dezember 2020, 144 S.



1/2020 BAHN FREI
Der Verkehr ist einer der größten Klima-Killer. In Deutschland verursacht er ein Fünftel der CO_2-Emissionen – Tendenz steigend. Autos fressen den städtischen Raum, verursachen Krankheiten und Todesfälle. Doch Alternativen fehlen, gerade auf dem Land, wo der ÖPNV kaputtgespart ist. Höchste Zeit, die BAHN FREI zu machen für eine sozial-ökologische Mobilitätswende. Wie schaffen wir einen Umstieg zu gerechter Mobilität mit weniger Verkehr? Wie lässt sich die Autoindustrie umbauen, ohne den Erhalt von Jobs gegen Klimaziele auszuspielen? Wie sieht ein ÖPNV aus, der einen »Luxus des Öffentlichen« für alle erfahrbar macht?

BEITRÄGE VON Janna Aljets | Tobias Haas & Markus Wissen| Denis Petri | Magdalena Heuwieser | Sabine Leidig | Winfried Wolf | Carl Wasmuth | Erdoğan Kaya | Lara Zschiesche | Manja Präkels | Anke Stelling | Steffen Mensching | bell hooks | Panagiotis Sotiris u.a.

April 2020, 140 Seiten



3/2019 SOCIALISM FOR FUTURE
Ohne Systemwende wird es keine Zukunft geben: Ökologische Zerstörung, der Aufstieg der Rechten und privater Reichtum stellen die Zukunft selbst infrage. Dass die planetarischen Grenzen erreicht sind, verengt den zeitlichen Horizont für linke Alternativen. Wie sieht eine Politik aus, die Hoffnung macht und Veränderungen bewirkt? Klimabewegung, feministische Mobilisierungen und das Projekt eines linken Green New Deal zeigen, dass sich viele nach einer solidarischen Gesellschaft sehnen. Das neoliberale Mantra »There is No Alternative« hat sich ins Gegenteil verkehrt. Zu einer radikalen Veränderung gibt es keine Alternative mehr. Sozialismus heißt, für die Zukunft zu sorgen.

BEITRÄGE VON Alex Demirović | Sarah Leonard | Verónica Gago | Étienne Balibar | Vishwas Satgar | Bini Adamczak | Jan Rehmann | Jan Dieren | Rhonda Koch | Moritz Warnke | Annett Gröschner u.a.

Dezember 2019, 144 Seiten



IMPRESSUM

LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis 2/2021
ISSN 1869-0424

Herausgeber: Vorstand der Rosa-Luxemburg-Stiftung
V.i.S.d.P.: Barbara Fried, barbara.fried@rosalux.org, Tel: +49 (0)30 443 10-404
Kernredaktion: Harry Adler, Barbara Fried, Rhonda Koch und Hannah Schurian
Redaktion: Harry Adler, Michael Brie, Mario Candeias, Judith Dellheim, Alex Demirović, Julia Dück, Laura Emmerling, Barbara Fried, Axel Gehring, Rosemarie Hein, Karl-Heinz Heinemann, Rhonda Koch, Katharina Pühl, Rainer Rilling, Caroline Rübe, Thomas Sablowski, Hannah Schurian, Martina Zilla Seifert, Sabine Skubsch, Fanni Stolz, Eva Völpel, Moritz Warnke, Uwe Witt

Kontakt zur Redaktion: luxemburg@rosalux.org
Redaktionsbüro: Harry Adler, harry.adler@rosalux.org
Straße der Pariser Kommune 8A, 10243 Berlin
Telefon: +49 (0)30 443 10-157
www.zeitschrift-luxemburg.de
Join us on Facebook: http://www.facebook.com/zeitschriftluxemburg
Twitter: http://twitter.com/luxemburg_mag

Abonnement: kostenfrei bestellen unter: www.zeitschrift-luxemburg.de/abonnement
Förderabonnement: Jede Spende ist willkommen.

Bildnachweise:
Titelbild: © AFP/Ina Fassbender
S. 2–3; 92–99, Max-Brauer-Schule, © Eric Schwingenheuer
S. 4–5; 54–59 © Jan Bitter/Baupiloten
S. 6: © IMAGO/Addictive Stock
S. 12; 25 © »Schule muss anders«
S. 17: © IMAGO/Petra Schneider
S. 22: © Christian von Polentz
S. 34: Redd/Unsplash ⓘ
S. 30: © IMAGO/Christian Mang
S. 42; 46/47 © IMAGO/Thomas Trutschel
S. 49: Adrian Dascal/Unsplash ⓘ
S. 61: © IMAGO/Andia
S. 67: Bundesarchiv/Wolfgang Thieme ⓘⓢ
S. 76: © AFP/Tobias Schwarz
S. 101: Andrew Ebrahim/Unsplash ⓘ
S. 106 © IMAGO/Future Image
S. 121: © AFP/Javier Torres

Lektorat: TEXT-ARBEIT. Lektorats- und Textbüro für Politik, Wissenschaft und Kultur
www.text-arbeit.net

Grafik und Satz: Matthies Weber & Schnegg – Ausstellung, Kommunikation, Design
www.matthies-weber-schnegg.com

Druck: DRUCKZONE GmbH & Co. KG, Cottbus



02
21

Sabine Boeddinghaus | Oliver Brüchert | Julius van den Burg | Carolin und Christoph Butterwegge | Philipp Dehne | Alex Demirović | Rosemarie Hein | Karl-Heinz Heinemann | Jakob Graf | Ellen Kollender | Louisa Lullien | Maximilian & Ramziyah | Narges Mari | Jan Niggemann | Elisa Sagasser | Mona Santos | Susanne Schultz | Martina Zilla Seifert | Susanne Thurn | Hans-Jürgen Urban | Uwe Witt | Sonja Zielke

Pauken in der Pandemie
School of Shame
Das andere Klassenzimmer
Gymnasium für alle?
Bildung & Sozialismus
CO_2 – ist der Preis noch heiß?
Verfassungsprozess in Chile

DIE ZEITSCHRIFT DER ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG
ISSN 1869-0424